



**GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE İSTASYON
TEKNİĞİNİN ÖĞRENCİLERİN BAŞARI VE
YARATICILIKLARINA ETKİSİ**

Enise TEKİN

Yüksek Lisans Tezi

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı

2022

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE İSTASYON TEKNİĞİNİN ÖĞRENCİLERİN
BAŞARI VE YARATICILIKLARINA ETKİSİ**

(The Effect of Station Technique in Visual Arts Course on Students Success and Creativity)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Enise TEKİN

Doç. Dr. Şeyda ERASLAN TAŞPINAR

Erzurum
Ağustos, 2022

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Enise TEKİN tarafından hazırlanan “Görsel Sanatlar Dersinde İstasyon Tekniğinin Öğrencilerin Başarı ve Yaratıcılıklarına Etkisi” başlıklı çalışması 11 / 08 / 2022 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Resim-İş Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Muhammet Emin KAYSERİLİ

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Doç. Dr. Şeyda ERASLAN TAŞPINAR

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Özlem USLU

Çukurova Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 2022

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Görsel Sanatlar Dersinde İstasyon Tekniğinin Öğrencilerin Başarı ve Yaratıcılıklarına Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

11 / 08 / 2022

Aslı ıslak imzalıdır

Enise TEKİN

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Tezin hazırlanması sürecinde yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Şeyda ERARSLAN TAŞPINAR ve Prof. Dr. Yakup GÖKDAŞ hocama teşekkürlerimi borç bilirim. Çalışmalarımnda yardımcı olan Bingöl İl Milli Eğitim Müdürlüğüne, Bingöl Merkez İmam Hatip Ortaokuluna ve Görsel Sanatlar Öğretmeni Suphi BARTAMAY'a teşekkür ederim.

Enise TEKİN



ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE İSTASYON TEKNİĞİNİN ÖĞRENCİLERİN BAŞARI VE YARATICILIKLARINA ETKİSİ

Enise TEKİN

Ağustos2022, 80 Sayfa

Amaç: Bu araştırmada görsel sanatlar dersinde istasyon tekniğinin öğrencilerin başarı ve yaratıcılıklarına olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Başarı testi ve yaratıcılık testi ön test-son test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna İstasyon tekniği uygulanarak ön-test ve son test verilerinin sonuçlarına bakılmıştır. Araştırma 8. Sınıfta öğrenim gören 38 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda 19 ve deney grubunda 19 öğrenci yer almaktadır.

Bulgular: Deneysel işlem sonrasında deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı düzeyi kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunda uygulanan öğretim öğrencilerin akademik başarılarını çok az da olsa arttırmakla birlikte anlamlı farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Kontrol grubunda yaratıcılık testinden alınan ön test ve son test puanlarının dağılımları incelendiğinde yaratıcılığı olmayan öğrenci olmadığı gibi olağanüstü yaratıcı öğrencinin de olmadığı görülmüştür. Deneysel işlem sonrasında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla yaratıcı olduklarını ifade edilmiştir. Deneysel işlemin öğrencilerin yaratıcılık puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı olacak düzeyde arttırdığı tespit edilmiştir. Deney grubunda uygulanan istasyon tekniğinin kontrol grubunda uygulanan standart müfredat programına göre öğrencilerin akademik başarı düzeylerini daha fazla arttırdığı görülmüştür. Deney grubunda uygulanan istasyon tekniğinin kontrol grubunda uygulanan standart müfredat programına göre öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini daha fazla arttırdığı tespit edilmiştir.

Sonuçlar: Araştırma sonucunda, istasyon tekniğinin görsel sanatlar dersinde öğrencilerin başarı ve yaratıcılıklarına olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. İstasyon tekniğinin, görsel sanatlar dersi için uygun olduğu kanısına varılmıştır. İstasyon tekniğinin uygulandığı dersler eğlenceli geçtiği için çocukların derse olan ilgilerinde ve motivasyonlarında artış gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: istasyon tekniği, görsel sanatlar, sanat eğitimi

ABSTRACT

MASTER’S THESIS

THE EFFECT OF STATION TECHNIQUE IN VISUAL ARTS COURSE ON STUDENTS SUCCESS AND CREATIVITY

Enise TEKIN

Agust 2022, 80 Pages

Purpose: In this research, it is aimed to determine the effect of station technique on students' success and creativity in visual arts course.

Method: Experimental model with pretest posttest control group was used in the research. Achievement test and creativity test were applied as pre-test and post-test. The results of the pre-test and post-test data were examined by applying the Station technique to the experimental group. The research was carried out with 38 students studying in the 8th grade. There are 19 students in the control group and 19 students in the experimental group.

Findings: After the experimental procedure, it was determined that the academic achievement level of the students in the experimental group was higher than the academic achievement levels of the students in the control group. Although the instruction applied in the control group increased the academic achievement of the students slightly, it was seen that it did not cause a significant difference. When the distribution of the pre-test and post-test scores obtained from the creativity test in the control group were examined, it was seen that there were no students who were uncreative and no extraordinarily creative students. After the experimental procedure, it was stated that the students in the experimental group were more creative than the students in the control group. It was determined that the experimental procedure increased the creativity scores of the students at a statistically significant level. It was observed that the station technique applied in the experimental group increased the academic achievement levels of the students more than the standard curriculum applied in the control group. It was determined that the station technique applied in the experimental group increased the creativity levels of the students more than the standard curriculum applied in the control group.

Conclusions: As a result of the research, it was seen that the station technique contributed positively to the success and creativity of the students in the visual arts course. It was concluded that the station technique is suitable for the visual arts lesson. Since the lessons in which the station technique was applied were fun, an increase was observed in the interest and motivation of the children in the lesson.

Keywords: station technique, visual arts, art education

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM	1
Giriş.....	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırma Soruları.....	3
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	4
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	6
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	6
Sanat Eğitimi.....	6
Uygulamanın Sanat Eğitimindeki Yeri.....	8
Türkiye’de Sanat Eğitimi	8
Yaratıcılık ve Sanatta Eğitim	11
Yaratıcılık Geliştirilebilir mi?	11
Sanat Eğitimde Uygulanan Yöntem-Teknikler.....	12
Gösterip Yaptırma.....	12
Anlatım Yöntemi	12
Gezi.....	13
Gözlem.....	13
Sergi.....	13
Tartışma Yöntemi	13
İşbirlikli Öğrenme.....	13
Örnek Olay.....	13
Problem Çözme.....	14

Proje Yöntemi	14
İstasyon Tekniği.....	14
İstasyon Tekniğinin Amaçları.....	16
İstasyon Tekniğinin Uygulama Biçimleri.....	17
Standart İstasyon.....	17
Sabit İstasyon.....	17
Dış İstasyon.....	18
Paralel İstasyonlar	18
Tampon (Ara) İstasyon	18
Kontrol ve Servis İstasyonu	18
Değişken Öğrenme İstasyonları.....	19
Seçme İstasyon, Görev İstasyonu, Çift çember	19
Mantıksal- Sistematiik Öğrenme İstasyonu	19
Öğrenme Çemberi (İstasyonu) Kurulumunun Genel İlkeleri.....	19
İstasyon Merkezinde Olması Gereken Yapılar	20
Ad.....	20
Yönerge.....	20
Zaman Grafiği.....	21
Materyal	21
Öğrenme İstasyonlarında Öğretmen	22
Uygulama Öncesinde Öğretmenin Yükümlülükleri.....	22
Uygulama Sürecinde Öğretmenin Yükümlülükleri	23
Uygulama Sonrasında Öğretmenlerin Yükümlülükleri	23
Öğrenme İstasyonunda Öğrenci.....	23
Öğrenme İstasyonlarının Güçlü ve Zayıf Yönleri.....	24
Öğrenme İstasyonlarının Güçlü Tarafları;	24
Öğrenme İstasyonlarının Zayıf Tarafları:	25
İstasyon Tekniğinin Uygulanması	25
İstasyon Tekniği ve Çoklu Zekâ Kuramı Arasındaki İlişki	26
Öğrenme İstasyonlarını ve İşbirlikçi Öğrenme Kuramı.....	27
Maria Montessori Eğitim Metodu.....	28
İlgili Araştırmalar	29
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	29
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	32
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	36
Yöntem.....	36
Araştırma Yöntemi.....	36
Çalışma Grubu	36

Veri Toplama Teknikleri/Araçları	36
Akademik Başarı Testi.....	37
Hedef/kazanımlar	37
Hatırlama	37
Anlama.....	37
AnalizEtme	37
Uygulama.....	37
Değerlendirme.....	37
Yaratma.....	37
Yaratıcılık Testi	37
Süreç/Uygulama.....	40
1.İstasyon	41
2.İstasyon	41
3.İstasyon	42
4.İstasyon	42
Verilerin Analizi	43
Geçerlik ve Güvenirlik.....	49
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	50
Bulgular.....	50
4.1.Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	50
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	51
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	52
4.4.Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	54
4.5.Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	55
4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	56
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	58
Tartışma ve Sonuç.....	58
Öneriler	61
KAYNAKÇA.....	63
EKLER.....	67
Ek-1.....	67
Ek-2. Puantaj.....	70
Ek-3. Yaratıcılık Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Puan Değerleri	71
Ek-4 Veli Onam Formu	73
Ek-5 Etik Kurulu Kararı.....	74
ÖZ GEÇMİŞ	78

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2. Akademik Başarı Testi Belirtke Tablosu	37
Tablo 3. Akademik Başarı Testi Bloom Taksonomi'sine göre Oluşturulan Tablo	37
Tablo 4. Yaratıcılık Ölçeği Maddelerinin Puan Değerleri.....	38
Tablo 5. Yaratıcılık Ölçeği 40. Maddedeki Sıfatların Puan Değerleri.....	38
Tablo 6. Yaratıcılık Ölçeği Puanlarının Sınıflaması	39
Tablo 7. Akademik Başarı Testi Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları	43
Tablo 8. Akademik Başarı Testi Ön Test-Son Test Levene's Test Sonuçları	43
Tablo 9. Yaratıcılık Testi Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları	44
Tablo 10. Yaratıcılık Testi Ön Test-Son Test Levene's Test Sonuçları	44
Tablo 11. İsteğe Bağlı Olarak Düzenlenmiş Modelle Yapılan Akademik Başarı Testi Verilerinin Regresyon Katsayılarının Eşitliğine İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları.....	47
Tablo 12. İsteğe Bağlı Olarak Düzenlenmiş Modelle Yapılan Yaratıcılık Testi Verilerinin Regresyon Katsayılarının Eşitliğine İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları	47
Tablo 13. Akademik Başarı Testinde Ön Test ve Grupların Birbirinden Bağımsızlığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	48
Tablo 14. Yaratıcılık Testinde Ön Test ve Grupların Birbirinden Bağımsızlığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	48
Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Ön test Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	50
Tablo 16. Akademik Başarı Testi Son Test Puanları Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Karşılaştırmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	50
Tablo 17. Deney Grubunun Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Karşılaştırmasına İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları	51
Tablo 18. Kontrol Grubunun Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Karşılaştırmasına İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları	51
Tablo 19. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaratıcılık Testi Ön test Puanlarına Göre Yaratıcılık Düzeyleri	52
Tablo 20. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaratıcılık Testi Son test Puanlarına Göre Yaratıcılık Düzeyleri	52
Tablo 21. Deney Grubu Öğrencilerinin Yaratıcılık Testi Ön test Puanlarına Göre Yaratıcılık Düzeyleri	53
Tablo 22. Deney Grubu Öğrencilerinin Yaratıcılık Testi Son test Puanlarına Göre Yaratıcılık Düzeyleri	53

Tablo 23. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcılık Testi Ön test Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i>	53
Tablo 24. <i>Yaratıcılık Testi Son Test Puanları Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Karşılaştırmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i>	54
Tablo 25. <i>Deney Grubunun Yaratıcılık Testi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Karşılaştırmasına İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları</i>	54
Tablo 26. <i>Kontrol Grubunun Yaratıcılık Testi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Karşılaştırmasına İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları</i>	55
Tablo 27. <i>Akademik Başarı Testi Ön Test, Son Test ve Düzeltilmiş Ortalama Puanlarına İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel Verileri</i>	55
Tablo 28. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Düzeltilmiş Akademik Başarı Testi Son Test Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları.....</i>	56
Tablo 29. <i>Yaratıcılık Testi Ön Test, Son Test ve Düzeltilmiş Ortalama Puanlarına İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel Verileri.....</i>	56
Tablo 30. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Düzeltilmiş Yaratıcılık Testi Son Test Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları.....</i>	57

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. İstasyon Şeması.....	40
Şekil 2. Renk Skalası Çizimi	41
Şekil 3. Renk Karışımı	41
Şekil 4. Skalası Boyama.....	42
Şekil 5. Serbest Çalışma	42
Şekil 6. Akademik Başarı Testi Ön test - Son test Saçılma Grafiği	46
Şekil 7. Yaratıcılık Testi Ön test- Son test Saçılma Grafiği.....	46



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

f	: Frekans
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
S.s	: Standart Sapma
Sd	: Serbestlik Derecesi
n	: Kişi sayısı
P	: Anlamlılık düzeyi
$\bar{X}$	: Ortalama
Vb	: ve benzeri

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Nitelikli birey gücüne olan gereksinim, bilginin önemi ile günden güne artış göstermektedir. Nitelikli bireyde aranan ana değişken, durumlar hakkında merak sahibi olmak ve bunları gün yüzüne çıkarabilmektir (Erdağı & Önel, 2015).

Günümüz eğitim sisteminden istenilen, yalnızca bir kısım bilgi ve becerilerin öğrencilere aşılanması değildir. Önemli olan nokta, öğrencilerin birçok sentezle farklı düşünceleri gün yüzüne çıkarması, eserler ortaya koyabilme yeteneğini ilerletebilmesi ve edindiği bu davranışları tatbik edebilmesidir. Dünyayı idrak edebilme ve gerekli olan alışkanlıkları kazanabilmenin yolu sanattan geçmektedir (Ayaydın & Vural, 2009).

Sanat eğitimi, geleneksel metotları kullanmaktan ziyade daha güncel metotları tercih etmelidir. Bu doğrultuda ezberci düzen yerine öğrencinin öğrenmeye birebir dâhil olduğu ders metotları öne çıkmalıdır. Sınıflarda ve atölyelerde yalnızca öğretmenin değil öğrencinin de aktif katılımı sağlanmalıdır (Cömert, 2002). Eisner (2001) sanat eğitimi hakkında yazdığı bir makalesinde “eğer sanat eğitimi müfredatları görsel sanat eğitimi konusundaki öğrenimlere kaydırılırsa, 21. yüzyıldaki öğrencilerin ihtiyaçlarına daha uygun bir eğitim verilmiş olacaktır” şeklinde söylemektedir. Yine Eisner’a göre sanat eğitimi öğrenci veya her yaşta olan bireye çevresine ne şekilde bakması gerektiğini gözün eğitilmesiyle sağlanacağını vurgulamaktadır. Kişilerin hayatlarını yönlendiren çevresinde var olan görsel sanatlar öğeleri düşüncelerinin temelini oluşturmaktadır. Sanat eğitimi insanların dünyayı daha iyi bir biçimde algılayabilmeleri için kimya, fizik, matematik dersleri gibi öğretilen bir ders olarak görülmelidir. Bunun neticesinde genel toplum seviyesini arttıran görsel sanatlar dersi faydalanılabilecek önemli dersler arasında görülüp ve önemi anlaşılmalıdır. (Alakuş & Mercin, 2009).

Görsel sanatlar derslerinde öğrencilerin ortaya çıkardıkları eserler hakkında fikir üretmesini sağlamak, sürekli aynı konuların işlenmediği ve görsel sanatlar müfredatında ki çalışmalarını gerçekleştirmek, sorgulamayı gerektiren, öğrencilerin derse olan tutumlarını ve derste etkin bir biçimde katılım sağladığı bir öğretim programı daha etkin öğrenmeler gerçekleştirmelerine neden olacaktır. Böylelikle okul ve okul dışında da görsel sanatlar konusunda bilgiyi temin etme, temin edilen bilginin kalıcılığı öğrenme, sanatı, sanatçıyı ve sanat eserlerini anlamada onlara avantaj sağlayacaktır.

Sanat eğitiminde kullanılabilecek metotlar arasında istasyon tekniği bulunmaktadır. Görsel sanatlar derslerinin sadece hobi amaçlı olmadığı, öğrencilerin sanat ve sanat eğitimi hakkında bilgiler edindiği, eğitim sonrasında çevresine daha estetiksel ve farklı baktığı, hayal kurma becerilerinin ve yaratıcılıklarının geliştiği bir derstir. Uygulanan genel görsel sanatlar müfredatı yerine yenilik getiren metotları da göz önünde bulundurmalıyız. Öğrenme istasyonları, 1900’lü yıllarda Montessori ile

doğmuştur. Piaget ve Vygotsky yapılandırmacı düşüncesinden ve Dewey'in eğitim felsefesinden yararlanılarak ortaya konulan öğrenme istasyonları 1960-1970 yıllarında ön plana çıkmıştır. Şimdilerde yapılandırmacı eğitim felsefesinin kapsamında olan, Gardner'in Çoklu zekâ kuramıyla ilişkilendirilerek sınıf içinde farklı eğitim öğretim aracı olarak kullanılmaktadır (Demir 2008).

Eğitim sisteminde yaşanan hareketlilik ve ilerlemeler sonucunda yeni öğretim teknikleri tercih edilmektedir. Hedef; daha aktif düşünen öğrenciler yetiştirebilmektir. İstasyon tekniğinin görsel sanatlar dersinde uygulanabilirliği göz önüne alındığında tekniğin öğrencilerin ilgisini çekebileceği ve alışılmışın dışında işlenen derslerin öğrencilerde olumlu etki bırakabileceği düşünülmüştür.

Öğrenme istasyonları farklı zekâ gruplarına ve bireysel öğrenme hızlarına uygun bir biçimde aynı zaman dilimi içerisinde öğrenme alanlarının oluşturulmasıdır. Dalton planından esinlenilerek ortaya çıkarılan bu teknik ilkökul seviyesindeki öğrencilere de uygulanabilir özelliktedir. Teknik farklı isimler olarak da karşımıza çıkabilmektedir; öğrenme çemberi (learning circle), İstasyon tekniği (station method), öğrenme istasyonları (learning station) (Ocak, 2012). Öğrenme istasyonları, tekniğin uygulanacağı sınıfların belirlenmesi, belirli hedefler doğrultusunda oluşturulan istasyonlara verilen adların, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda kullanılacak materyallerin olduğu, zorunlu ve zorunlu olmayan çalışmaların yapıldığı oda şeklinde tanımlanabilmektedir. Öğrenme istasyonları sadece becerilerin gelişmesi uygulanmayı veya kaynaştırılması için düzenlenmenin yanı sıra yeni kavramlar ve olguların öğretimleri içinde kullanılabilmektedir (Fehrle & Schulz, 1977). Faaliyetler daha önce öğrenilen rastgele bir konudan seçilebileceği gibi önceden öğrenilen becerileri ve bilgileri de oluşturulmak içinde sıralanabilir (Burden, 1982; akt., Duman, 2018).

Öğrenme istasyonları, bireylerin keşfetmelerini ve araştırmalarını motive ederek olanlara verimler yaşantılar sunan, eleştiren bireylerin yetiştirilmesini hedefleyen, bireylerin öğrenme sorumluluklarını aldıkları, deney ve faaliyetlerle ürünler ortaya çıkardığı, öğretmenlerin rehberliğinde bilgilere araştırarak ve sorgulayarak eriştiklerini sağlayan bir öğrenme alanı olarak da tanımlanabilir. Öğrenme istasyonları, Çoklu zekâ, işbirlikçi ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşıklarını örnek alan, öğrencilerin öğrenme sorumluluğu aldığı, kendi öğrenme hızlarında ilerledikleri, öğrenme zamanlarını etkili bir biçimde kullandıkları, bireysel öğrenme ortamları oluşturmalarına olanak tanıyan ve tüm zekâ alanlarını kapsayan işbirlikli gruplar halinde öğrenmelerine yardım eden çağdaş bir öğrenme metodudur (Benek, 2012). Porter (2004) istasyon tekniğinin kendi içlerinde; Piaget'in bireylerin kendi öğrenme sorumluluklarını alması ve bilgiyi yeniden inşa etmesi gerektiğini savunur.

İstasyon tekniği aktif öğrenmeye katkı sağladığı, öğrenciyi merkezde bulunduran ve öğrenme süresince öğrencilerin etkileşiminin artmasını sağlayan metotlarla katkıda bulunduğu bilinmektedir. Öğretim uygulamalarında geçen aktif öğrenmeyi oluşturacak öğrencileri merkezde bulunduran öğrenme istasyonların katkı sağladığı görülmektedir. Öğrenme istasyonları, tüm sınıfın dahil olduğu, her istasyonda yapılanların birbirlerine katkı sağladığı, gelişmeyi hedefleyen ve öğreten öğrenciyi merkezde bulunduran bir metottur (Gözütok, 2007).

Öğrencilere farklı beceriler ve tutumları kazandırabilmek için öğrenme istasyonlarının etkili bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Öğrenme istasyonlarının eğitim-öğretimde kullanması öğrencilerin tutumlarını değiştirebilmektedir. Öğrenme istasyonları yalnızca üst düzey tutumların kazandırılmasıyla kalmayıp duyuşsal alanın dahil edildiği, yarım bırakılan işleri devam ettirmeyi bilgi, kabiliyet ve duyguların tümünü yaşatmayı hedeflemektedir (Alacapınar & Füsün, 2009).

Resim eğitimi, çoğu bireyin tabir ettiği gibi, insanların güzel resimler yapması vasıtasıyla ileride ressam olmalarını hedeflemez. Bu eğitim çocukların yaratıcılık gücünü ilerletmeyi, rastladığı sorunları alışılmamış bir şekilde analiz edebilmeyi öğrenmelerini hedefler. Sanat eğitiminin hedefi kişilerin planlayabilme yeteneğinin ilerleyebilmesi, yaratıcı, özgüveni olan, sanatsal aydınlığa sahip, estetik beğeni seviyesini arttırmayı amaçlayan gençler yetiştirmek olmalı. Bu hedefe erişildiği zaman eş özelliklere sahip uygar bir cemiyet de oluşturulmuş olacaktır (Dikici, 2006). Sanat eğitiminin temelinde yaratıcılık bulunmaktadır. Sanat eğitimi düşünebilmeyi sorgulatırken yaratıcılığın da gelişmesine yardımcı olmaktadır. Derslerin hobi olarak görülmesinden çok yaratıcılıkları ne denkli etkilediğine bakılmalıdır. Yaratıcılık ve sanat eğitimi birbirini tamamlayan kavramlardır.

Yaratıcılık geniş kapsamlı düşünen bir aklın eseridir. Aynı yetenek gibi, zekâ gibi yöneldiği alanlar ve yoğunluk bakımından bireyden bireye farklılık gösterir. Bazı bireyler diğerlerine göre daha çok ya da daha az yaratıcıdır. Bununla birlikte kimleri, bazı alanlarda yine diğerlerine nazaran yaratıcı ya da daha az yaratıcılardır. Her birey seyrek ya da sık imkân bulabildiği zaman yaratıcı tutum gösterebilir. Sanatçılar için yaratıcılık estetik unsurlar içeren orijinal bir birlik yaratmaktadır. Matisse “Her gerçek yaratma içten gelir, bunu dışardan bir takım malzeme ile besleriz.” Burada yaratıcılık ile duyumsama ve dış faktörlerin bir araya gelerek dışa vurulduğu bir zaman dilimi olarak görülmektedir.

Eğitmcilerin yaratıcılığa bakış açıları, meraklı, özgür düşünme kabiliyeti olan, soru sorabilen, uygucu olmayan (non- conformist) insan yetiştirme yönündedir. Çünkü eğitimden istenen soru soran, münakaşa ederek düşünen, fikir yürüten, sorun çözme yeteneği olan bireyler yetiştirebilmektir (Kırışgolu, 2002.).

Bu araştırma istasyon tekniğinin görsel sanatlar dersinde başarı ve yaratıcılıklarına etkisini belirlemektedir. Görsel sanatlar dersinde istasyon tekniğinin kullanılması, öğrencilerin başarı ve yaratıcılıklarını daha olumlu yönde etkileyeceği beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada görsel sanatlar dersinde istasyon tekniğinin öğrencilerin başarı ve yaratıcılıklarını olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap bulunmaya çalışılmıştır.

Araştırma Soruları

1. Akademik Başarı testi ön test puanlarına ve son test puanlarına göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Deney ve Kontrol gruplarının kendi içlerinde ön test ve son test akademik başarı testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Yaratıcılık testi ön test puanlarına ve son test puanlarına göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Deney ve Kontrol gruplarının kendi içlerinde ön test ve son test yaratıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Akademik başarı testi ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Yaratıcılık testi ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Görsel sanatlar dersinin hedefi, sadece belli bilgi ve yeteneklerin öğrenciye öğretilmesi değildir. Asıl mühim olan mevzu kişinin bunlardan farklı sentezlerle farklı düşüncelerle, eser ortaya çıkarabilme becerisinin ilerletilmesi ve edindiğini davranışları doğru vakit ve mekânda icraata dökebilmesidir. Sanatta yaratıcılık olgusunu tanımlayan bu davranış şekliyle dünyayı kavrayabilmenin ve yeterli davranışları kazanabilmenin bir başka seçeneği de sanatla ilişkili olmasıdır.

Yurdumuzda sanata gösterilen ilgi azlığından dolayı görsel sanatlar dersinin önemi bilinmemektedir. Öğrencilerin derslere ilgisiz davranışları, daha çok ana derslere odaklanmaları dersin önemini düşürmektedir. Araştırmanın konusu olan istasyon tekniği ile dersin tekdüzelikten çıkmasını, derslerin iş birliğine dayalı olmasını ve dersleri ilgi çekici, zevkli hale gelmesi öngörülmektedir. Bu da öğrencilerin derse olan tutumunu ve başarısını etkileyecektir. Derslerin ilgi çekici bir hale gelmesine yardım edecektir.

İstasyon tekniğinin kullanılması sayesinde görsel sanatlar dersinde yalnızca görsel zekâ değil diğer çoklu zekâ kuramları da kullanılabilir. Demir (2008), istasyonlarda öğrenme tekniğini; “çok eski zamanlarda tanımlanmış bu öğrenme tekniği, günümüzde yapılandırmacı eğitim kuramının ışığında, Gardner’in çoklu zekâ kuramıyla desteklenerek sınıflarda yapılan farklılaştırılmış öğretim aracı” olarak tanımlamıştır. Benek (2012) ise, “işbirlikli, çoklu zekâ ve yapılandırmacı öğrenme kuramları gibi öğrenciyi sürece faal olarak dâhil eden öğrenme kuramlarından faydalanarak öğrencilerin kendi öğrenme mesuliyetlerini almalarını, süreçte faal olmalarını, gruplarda çalışarak ortak hedefleri gerçekleştirdiklerini ve bu gruplarda onların tüm zekâ alanlarına hitap edecek faaliyetleri uygulamalarına yardımcı olan bir modern öğrenme yaklaşımı” olarak tanımlamıştır. Bu yöntem kalıcı öğrenmeyi meydana getirmesinin yanında, grup faaliyetlerini desteklemesini ve ortak çalışma fırsatı oluşturmasıyla da çağdaş yaklaşımı desteklemektedir. Dahası, öğrencinin öğrenme sürecine faal bir biçimde dâhil olup, öğretim materyalleri kullanması için pek çok olanak sunmaktadır (Karata, &

Çakmak, & Doğan, 2019). Bu araştırmada asıl amaç daha hızlı düşünene bilen daha yaratıcı özgüvene sahip bireyler yetiştirmesi ve elde ettikleri becerileri günlük hayatta kullanabilmesini sağlamaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıklarında; araştırma pandemi sürecinde yürütüldüğü için pilot uygulama istenilen biçimde yapılamamıştır. Kullanılan yaratıcılık testinin 8. Sınıf öğrencilerinin seviyelerinin üstünde olduğu, kavramların iyi anlaşılamadığı görülmüştür. Okulda atölye bulunmadığı için sınıf içinde uygulanan teknik zorluğa sebebiyet vermiştir. Sınıf mevcudundan dolayı uygulamadan istenilen verim alınamamıştır. Öğrencilerin pandemiden dolayı uzaktan eğitim almaları sonucunda yüz yüze gerçekleştiren derslere adapte sorunu yaşadıkları görülmüştür.



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Sanat Eğitimi

Sanat eğitimi, eğitim kurumlarında şu an yer verilen görsel sanatlar dersine eş değer olarak öne çıkan bir kavramdır. Sanat eğitimi güncel bir kavram olarak bilimsel bir oluşum haline gelmiş olsa da bunun, anlam, konsept ve genişlik olarak iyi bir şekilde anlaşılamadığı görülmektedir. Görsel sanatlar dersi, sanat eğitimi, sanat öğretimi, estetik eğitim, temel sanat eğitimi, sanat vasıtasıyla eğitim vb. pek çok tanım ve konsept, ülkemizde olabildiğince kullanılmış bir durum sergiler.

Görsel sanatlar; resim, heykel, mimarlık, grafik sanatlar, endüstri tasarımı, pratik sanatlar, sinematografi, fotoğrafı, moda tasarımı, bilgisayar sanatı gibi olabildiğince geniş bir sahayı kapsar. Bu branşların tümünü ele alarak, okul öncesinden üniversiteye kadar her alandaki sanat eğitimleri ile ilgili kurumsal yürütüm faaliyetleri görsel sanatlar eğitimi veya sadece sanat eğitimi olarak adlandırmak kâfi olacaktır. Müzik, yazın (edebiyat), bale, tiyatro opera gibi sanat kollarında şüpheye neden olmadan amaç ne olduğunu ortaya koyabilmektir. Tüm sanat branşları ve bu branşlar arasındaki bağı zihinsel kapsamda sanatçı, izleyici, çevre, kültür ve eğitim ilişkisi açısından araştıran kuramsal faaliyetlerce ‘Güzel Sanatlar Eğitimi’ adı verilerek tanımlanır.

Özetle sanat eğitimi, görsel sanatlar eğitimi ve öğretimi ile alakalıdır. Bu öğretimin içerisinde, pratiğe yönelik sanat çalışmaları, sanat yapıtı inceleme, sanat tarihi ve estetik yer almaktadır. Ek olarak, sanat eğitimi, araç, materyal ve atölye ortamı ile öğretim programları, çalışma konsepti, değerlendirme gibi metotları da içermektedir (Kırıçoğlu, 2002).

Yaratıcılığı gün yüzüne çıkarabilme ve yaratıcılığı ilerletebilmeyi sağlamanın yolu da sanat eğitiminden geçer. Yaratıcı platform oluşturulurken, kişi kabiliyetli ve kabiliyetsiz biçiminde iki farklı gruba bölünmez. Sanat eğitimi, çeşitli niteliklere sahip her kişi için gereklidir (Dilmaç, 2009).

Sanat sosyal bir yaşam mahsulüdür. Bu bakımdan toplumla ilişkili olmak için birçok hedefe sahiptir. Dinsel, duygusal, yararlı ve ulusal hedeflere ihtimam eder. Sanatın hedeflerinden birisi de güzeli ortaya çıkarmaktır. Fakat bu, estetikle sanatın aynı olduğu düşüncesini oluşturmamalıdır. Zira sanat, pek çok şekilde estetiği aşar ve tek bir kişisel ruhun eserini değil, toplumsallığı işaret eder (Ersoy, 2016).

Sanat eğitimi yetenekleri geliştirir: Sanat eğitimi öğrencinin pek çok açıdan kabiliyetlerini ilerletip geliştirmesine katkıda bulunur. Bu alana bağlı dersler (görsel sanatlar, müzik, drama vs) gencin veya çocuğun, kabiliyetlerini geliştirir, yapıcı, üretken faaliyetlerde sorumluluk duygusu kazandırır.

Sanat eğitimi bir iletişim ve anlatım aracıdır: sanat, düşünce ve hislerin gün yüzüne çıkarılmasını güçlendiren, sözel olmayan iletişim teşkiline yardımda bulunur. Bir ifade vasıtası olarak öne sürülen görsel sanatlar dersi çocukların kendilerini daha iyi anlatmalarını sağlar. Farklı öğretmenler bu ders vasıtasıyla çocukları daha iyi ayırt edebilir, tanımlayabilir.

Sanat eğitimi hayal gücünü geliştirir: sanat eğitimi, özgünlüğü, icadı, şahsi yaklaşımları ve gözlem yapmayı desteklediği gibi pratik fikirleri ortaya çıkartır. Hadiseleri, yaşanmadan da zihinde gerçekleştirebilme gücünü üst seviyelere çıkartır. Gelişen hayal gücünün yalnızca sanat eğitimi için değil kişinin yaşamı boyunca gerekli ve önemli bir husustur.

Sanat eğitimi özgüveni sağlamlaştırır: sanat eğitimde türetilen eserler, öğrenciye ürünleri ortaya çıkarabilme zevki ve başarıyı tatma duygusunu verir. Bu zevk öğrencinin öz benlik duygusunun artmasına katkıda bulunur. Sezer'e göre; çocuk resim aracılığıyla bir eşyayı, bir hadiseyi veya bir ideayı kâğıt üzerine çizip renklendirmek ve canlandırmaktan haz duyar. Buna ek olarak bazı maddelerden üç boyutlu ürünler ortaya çıkararak estetik hislerini geliştirebilir. Öğrenci resimleri teknik açıdan bir önem taşımamasına karşın idea ve duygularını aktarabilmesi açısından mühimdir. Böylelikle etrafındaki nesne, madde, varlıkları ve durumları görmeye, ayırt etmeye, yararlanmaya ve onlardan haz etmeye başlar. Öğrenci gördüklerini, düşünce canlandıklarının resmini ortaya çıkartırken müşahade gücünü de arttırır. Görsel sanatlar pratik, öğrencide analiz-mukayese-tenkit kabiliyetlerini geliştirerek öz benliğin artmasına yardımcı olur.

Sanat eğitimi etik değerleri muhafaza eder: tecrübeler göstermiştir ki iyilik ve etik değerlerin muhafaza edilmesi zihne değil gönüllere güzelce oturtularak olabilir. Etik değerlerin kazanılması sadece söylemekle sağlanamaz. Sosyolog E. Durkheim: “sanatın bir de ahlaki yönü vardır ki, hiçbir şey onunla yarışamaz” der. Hisleri estetik olgular ve zevklerle pekiştirilen insanın, etik değerlerden savuşturulması imkansızdır ve insan kötülük düşünemez.

Sanat eğitimi orijinal düşünmeyi sağlar: Sanat eğitimi ideasını yönlendiren bunu görsel hale getirme ve düşünme şeklidir. Gökaydın'a göre; sanat eğitiminde ana gaye bireyin kreatif ve fikir gücünü (estetik) sezgisini daha iyi bir noktaya taşımaktır. Yolu'ya göre ise sanat eğitimi kişinin kreatif güç gizillerini eğitmek, bilinç ve estetik düşünceyi organize etmek için gereklidir. Sanat, kişinin sosyal bağlantılarının ayarlamasını, yardımlaşma ve iş birliğini, anlatabilmeyi ve doğru seçebilmeyi, üretken olmayı, bir çalışmaya başlayıp bitirme mutluluğunu hissetmelerini sağladığı için gereklidir.

Sanat evrendeki canlılar içinde yalnızca insanın yapabileceği bir fiildir. İçerisinde yaratma, bilgi ve idea gibi değerler bulunmaktadır.

Sanat eğitimi daha iyi görmeye yönlendirir; ayrıca bir görme eğitimidir. Eyüboğlu'na göre, insan yalnız sanat eseri yardımıyla etrafını daha iyi görmek, bakmak, duymak onuruna erişmiştir. Rean'a göre; insanlar nesnelerin biçimsel görünüşündeki ölçülerin büsbütün farkına varamayabilirler. Kimileri nasıl renk körüyse kimleri de şekil, yüzey ve yığın bakımından kör olabilirler. Ancak renk körlerinin az

olması, nesnelerin görünümünün farkına varmayanların da aynı derecede az olması mantıklıdır. Kimi insanları daha gelişmemiş düşünmek doğru olur.

Sanat eğitimi psikolojik sağlığını korur: sanat eğitimi psikolojik sağlığının korunmasına yardım eder. Sanat bireyin psikolojik gereksinimini gideren bir şekil yaratma hareketidir. Öğrencilerde toplanan enerjiyi değerlendirmede, okulda tasarlanan her alandaki konular, öğrencilerin psikolojik ve bedeni gelişimine yardımcı olur. Öğrenciler oyunla öğrenirler, motivasyonlarını arttırırlar ve çalışırlar.

Sanat eğitimi serbest düşünmeye iter: sanat bireyin başka boyutlarda kendini serbest düşüncelere rahatça girebilmesine yardım eder. Kişi şayet serbest düşünemez ve etrafındakilerden veya birilerinden komut beklerse kendini ilerletip geliştiremez. Özetle bakılacak olursa yaratıcılığı ilerleyip gelişmez, bunun neticesinde de bütünüyle geleneksel eğitime dayalı, kendi fikirlerini anlatamayan, öz benlik algısı olmayan, farklı bir şey ortaya çıkaramayan, bir sorunla karşı karşıya kaldığında çözüm teklifi sunamayan kişiler türeyebilir. Bu da bir memleketin istikbalini tehlikeye atabilir. Zira endüstrinin ve teknolojinin süratle ilerlediği bir dünyada daha önce yapılmamış farklı bir şey ortaya çıkarmayan, hali hazırda bulunan teknoloji dönüştürüp geliştiremeyen bir toplum yok olmaya mecbur kalabilir.

Sanat eğitimi maddi destek sağlar: sanat eğitimi derslerinde yapılan sade sanat dizayn tasarımlar ilk ve ortaöğretimdeki öğrencilerin kabiliyetlerini, yaratıcılıklarını ve maharetlerini ortaya çıkarabilir. Etrafında var olan sanayi ve ticaret kuruluşlarının dikkati çekilerek önemli maddi kaynaklar özel sektörden temin edilebilir. Bu tür yürütümler Avrupa'nın farklı yerlerinde ve ABD de görmek muhtemeldir.

Uygulamanın Sanat Eğitimindeki Yeri

Sanat eğitimdeki görsel sanatlar eğitiminde pratik, çok önemlidir. Pratik, sanat eğitimi için kimi zaman giriş kimi zaman süreç kimi zaman da sonuç özelliği taşımaktadır. Pratik, sanat öğretimde doğrudan öğrenme vasıtası olabileceği gibi yalnızca bir model oluşturan gereç de olabilir. Başkaca sanat uygulamaları sanat süreci sonunda eserin veya somut sanatsal objenin oluşturulmasını sağlar (Ayaydın & Mercin, 2013).

Türkiye’de Sanat Eğitimi

Ülkemizdeki yaygın eğitim kapsamı içinde bulunan sanat eğitimi tarihine bakıldığında, ilk başta düzenli bir şekilde ilerleme kaydetmeyen, Nakkaşhaneler ve Nigarhanelerde geleneksel usta-çırak eğitimine dayalı bir sistem görülmektedir. Şimdiki sanat eğitim yönteminde epeyce farklı olan bu anlayış içerisinde zanaatkarlar, sanatkarlar, İslamiyet öncesi ve sonrasında estetik hassasiyetlerini pek çok yapıta aksettirmişlerdir.

Akyüz’e göre; “bu dalda, İbni Sina, Farabi, Balasagunlu Yusuf, Kâtip Çelebi, Erzurumlu İbrahim Hakkı, Kaşgarlı Mahmut gibi eğitimciler ve filozoflar yüzyıllardır eğitimimizin görüş kısmını ilerletmişlerdir. Amasyalı Hüseyin oğlu Ali’de 540 yıl öncesinde eğitim pedagojisinin ana kriterlerini oluşturan bireyin tanınması, eğitimin bireysel farklılıklara yönelik verilmesi, eğitimcini ek pedagojik

emek harcaması sonunda öğrencilerin genelinin başarı sergileyeceği belirtilmiştir.” Bu fikirlerin üzerinden yıllar geçtikten sonra eğitimci yetiştirme konusu, yaygın eğitimden başka olarak ilk olarak Fatih Sultan Mehmet tarafından 15. Yy’da önem kazanmışsa da 18.yy’a değin geçen 300 yıl içerisinde, sanat eğitimi korumak için “sanat eğitmeni” yetiştirildiği bilgisine bu zamana dek rastlanmamıştır.

Osmanlıda başlayan batılılaşma hareketlerinden sonra yenileşme ve ilerletme davranışlarından birisi de perspektif, resim, teknik resim, desen gibi derslerin öğretim programlarına katılmasıdır. Askeri mekteplerin ilk başlarında bu uygulama 1795 yılından itibaren mesleğe yönelik teknik resim ve haritacılık dersleri olarak verilmiştir. İlerleyen zamanlarda sivil mekteplerin programlarında buna benzer derslere de yer verilmeye başlanmıştır.

Tanzimat döneminde, programlar, batılılaşma hareketlerinden sonra Tanzimat döneminde ise, programların batıdaki uygulamalara benzeyen, “Öğretmen okulu” açılmıştır. 1848 de “Darülmualimin-i Rüşdi”, 1862 de “ilk öğretmen okulu”, 1870 de de kız öğretmen okulu açılmıştır. Okulların programlarında resim derslerin de yer verildiği bilinmektedir.

1.meşrutiyet ve 2. Meşrutiyet devirlerinde açılan, rüştiye ve iptidai okullarının öğretim programlarında, güzel sanatlar kapsamında bulunan hüsni hat derslerine yer verirken aynı zaman diliminde açılan kış rüştiyeleri öğretim programlarında ise üç yıllık eğitim zarfında haftada iki saat el hüneri derslerine yer verilmiştir.

Sanayi nefise mektebinin güzel sanatlar akademisi 1982’de adını Mimar Sinan üniversitesi olarak değiştirmiştir. 1883 de açılan okul yurdumuzda resim sanatı, eğitimi ve ilerlemesini, daha sağlam esaslara dayandırmıştır. Osmanlının son zamanlarında ve Türkiye Cumhuriyeti’nin başlarında resim öğretmenleri askeri mekteplerin yanında Osman Hamdi’nin kurucusu olduğu Mimar Sinan Üniversitesinde yetiştirilmiştir.

Sanayi nefise mektebinin kız öğrencilerin kabul edilmediği kuruluş yıllarının yanında, 1914 de kız öğrencilerin dahil edildiği inas(kız) sanayi nefise mektebi açılmıştır. Okullarda yetiştirilen öğretmenlere sanat eğitimi ve öğretimi alanında eğitim verilmediği için eski kopya metotlarını devam ettirmişlerdi.

Ankara da TBMM’nin açılmasından 9 ay sonra, cumhuriyet ilan edilmeden önce “maarif kongresi” düzenlenmiştir. Kongrede göz önünde bulundurulacak konuların içinde ortaokul ve ilkokul öğretim programlarının geliştirilmesi ve derslerden işlenecek konulara yer verilmiştir. Atatürk’ün kongre konuşmasında “milletimizin sahip olduğu istidat ve yetenekleri geliştirecek yöntemlerle donanmış insan gücüne ihtiyaç vardır” cümlesiyle toplumumuzun ihtiyacının eğitim olduğunu belirtmiştir.

Savaştan sonra yeniden kurulan bir vatan olarak sanat eğitimi hakkında çalışmalara başlanması dikkatlerden kaçmamıştır.1925ve 1926 da cumhuriyet ilanından sonra, Stiehler, Dewey ve Parker gibi eğitimciler ülkemize davet edilmiştir. Davet edilen yabancı eğitimcilerden alman sanat eğitimcileri

Stihler ve Frey ortaya koydukları “iş ilkelerine dayalı öğretim kursu” ülkemizde sanat tarihini kayıtlarına geçmiştir.

Yabancı eğitimcilerin önerdikleri ve ülkemizde bulunan eğitimcilerimizin farklı zaman diliminde oluşturdukları raporlar neticesinde, resim öğretmeni yetiştirmek amacıyla ayrı bir bölümün açılmasına karar verilmiştir. Raporlarda bölümün açılmasının yanı sıra resim derslerindeki uygulamalar için farklı ve yeni öneriler sunulmuştur. Telli (1990), bilhassa Stiehler’in oluşturduğu raporun değerlendirilmesiyle, ülkemizde sanat eğitiminde modern uygulama oluşumlarının başladığını söylemektedir.

Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra, 1926-1926 yıllarında milli eğitim bakanı Mustafa Necati zamanında, ülkemize davet edilen yabancı eğitimcilerinin oluşturdukları raporların neticesinde “resim eğitimi” alanında kayda değer gelişmeler sağlanmıştır. Bu dönemde oluşturulan “levazım ve ders araçları müzesi” inde tüm kentlerden seçilen öğrencilerin el işi, resimleri, Türkçe ve matematik defterleri sergilenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin sosyal kültürel ve sanatsal çalışmalarını gösteren fotoğraflar ve tüm derslerle alakalı araç gereç ve eserler sergiye dahil edilmiştir.

1924 cumhuriyetin ilk zamanlarında ülkenin gelişmesi için önemli alanlarda Avrupa’da yetiştirilmek için öğrenciler eğitime gönderilmiştir. Muallim mektebi mezunlarından Malik Aksel, Mehmet Ali Atademir, İsmail Hakkı Uludağ, Şinasi Barutçu ve Hayrullah Örs, Almanya da eğitim alıp ülkemize geri dönünce resim-iş alanında eğitim vermişlerdir. Avrupa’da gördükleri eğitim neticesi olarak sanat eğitimcileri, Almanya’daki sanat ve iş eğitimini oluşturan ve programlarını hazırladıklarını bu bölüme aktarmışlardır. Böylelikle resim iş bölümü “resim iş -öğretmeni” yetiştiren tek kurum olarak faaliyetlerine başlamıştır.

Atatürk’ün ölümünden sonra 1938 yılında eğitim öğretimimiz geleneksel disiplinlere temayülü neticesinde, resim derslerinin yöntemlerini değiştirmeden ilk ve ortaokullarda haftalık ders saati azaltılıp yerine sosyal bilgiler dersleri verilmiştir. 1940’lı yıllarda, ikinci dünya savaşı öncesinde ülkemizde o dönemlerde seyredilen genel eğitim politikasının amaçları istikametinde “köy enstitüleri” kurulmuştur. Kurucularından İsmail Hakkı Tonguç un görev aldığı köy enstitülerinde, okulun kurulduğu bölgenin pek çok alanda kalkınmasına da yardım ederek, üretime yönelik iş eğitim programları uygulanmıştır. Ancak bu okullar 1947 yılında farklı siyasi sebeplerden dolayı kapatılmıştır.

Ülkemizde geliştirilen eğitim programlarında, 1968’de yürürlüğe konulan “ilk öğretim resim-iş dersi öğretim programı” daha sonraki yıllarda “resim dersi öğretim programlarını geliştirmeye özel ihtisas komisyonu aracılığıyla hazırlanan ve 1992-1993 öğretim yılında yürürlüğe sokulan yeni programa değin uzun bir zaman uygulamada kalmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı, kaynağını çoklu zekâ kuramından alarak çağdaş sanat eğitimi yöntemlerini içinde barındıran, “yapısalcı kuramın” bütünlüklü bir yapıda kaynağının meydana getirildiği yeni “ilköğretim görsel sanatlar dersi programı” 2006 senesinden başlayarak ilköğretim okullarında kullanıma geçilmiştir. Kullanıma geçildikten sonraki süreçte “resim-iş” dersinin adı

değiştirilerek “görsel sanatlar” olmuştur. Evvelden beri kullanılan programlarda daha az yer verilen müze bilinci alanına ciddiye alınan bir mevzu haline gelmiştir.

Dünden bugüne kadar derinlemesine anlatılmayan sanat eğitimi tarihimiz, yakın tarihlerdeki uygulamaları ve bu alanda faaliyete geçen bilimsel araştırmalar neticesinde tüm dünyadaki öğrenim sistemleri ile benzer olarak ilerlediği tespit edilmiştir (Ayaydın & Mercin, 2009).

Yaratıcılık ve Sanatta Eğitim

Sanat eğitim ve yaratıcılık bağlantılı bir bütün olarak görülmektedir. Çağımızın tüm sektörlerinde istenen elaman kriterlerinden birisi yaratıcılık kriterlerine sahip kişilerdir buradan da yaratıcılığa sahip olanların önemini görebiliriz. Görsel sanatlar dersinin yaratıcılık üstündeki etkisi yadsınamaz. Görsel sanatlara eğitim ilkelerine bakıldığında her çocuk yaratıcıdır ilkesi dikkatleri çekmektedir. Sanat eğitimi ile öğrencilerde bulunan yaratıcılıkların daha üstü düzeye çıkarılıp geliştirilmesinin hedeflendiği söylenebilir (Susuz, 2012).

Sanat eğitiminin materyal temalı bir eğitim olduğu bilinmektedir. “Nitelikli sanat yayınları, slaytlar ve onları göstermede kullanılan araç-gereç, video çekici ve oynatıcıları, galeriler, bol ve uygun ışıklı atölyeler bugün sanatı meslek olarak öğreten yükseköğretim kurumlarında bile yeterli oranda değildir. İlk ve orta öğretim kurumlarında ise, yok denecek kadar azdır.” (Halıçınarlı, 1998).

Gençaydına’a göre, öğrencilere farklı materyaller kullanılarak yaratıcılıklarını geliştirilmeleri için zorlanmalıdır. Ortaokul öğrencileri, sağlam nesnelerle yaşantımızda kullanılan ve ölçüyle yapılan çalışmalar yapmaya arzu duyarlar. Öğrencilerin bu kriterleri göz önünde bulundurarak üç boyutlu faaliyetlerini buna göre oluşturması önem arz eder. Bilhassa kırsal kesimde öğrenim gören öğrencilerin üç boyutlu faaliyetlere daha yatkın oldukları ve doğal materyalleri tercih ettikleri kabul edilmektedir (Susuz, 2012).

Yaratıcılık Geliştirilebilir mi?

Yaratıcılığın bir süreç işi olduğunu söyleyebiliriz ve eğitimle daha da ilerletilebilir. Öğrencilerin çalışmaları gözlemlenerek yaratıcılık eğitilebilir. Dikkat etmemiz gereken durum, düşünce, kurallar, tutumlar, nesnelere farklı bir bakış açısıyla bakma ve farklılaştırmayı arzu etmelerini sağlamaktır. Yaratıcılık detayların fark edilmesi ve bütünleştirilmesidir. Bu sebeple eğitim süreci zarfınca yaratıcılık nefes gibi rahatlatıcı olmalıdır. Temel tasarım fikir yürütebilmeyi ve sezgisel ürünleri geliştirebilmeyi kapsamaktadır. Fakat unutulmaması gereken temel tasarım teknikleri deneyseldir. Sanat eğitiminin alt yapısı hazırlanırken yaşam süresince devam edecek anlamları içinde barındırmalıdır. Buna bağlı olarak geleneksel eğitimi tekrarlamak yerine, bulunduğumuz çağı takip ederek yaratıcılığa kapıları açmak gerekmektedir. Bu sebeple geleneksel eğitim- öğretim içinde yer alan teknikleri uygulayarak zanaatsal durumu geliştirir. Oysaki yaratıcılıkta yer alan belleğin beslenmesi, algıların zenginleşmesi, sezgiselliği geliştirici davranış şekilleri gerekmektedir.

Tanımları tekrarlariken bağdaştırmaların ve değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Fakat hedeflere ulaşabilmek için bu şekilde gerçekleştirilen eğitime daha küçük yaşlarda başlanması gerekmektedir. Sonucunda öğretme, öğrenmeye evirilmelidir. Bunun için gerekli olan eğitimcilerin hümanist, uygulamacı ve kuramcılığı taşımaları gerekmektedir. Faaliyetlerin gerçekleşmesi için öğrencilerin merkezde bulunması gerekir. Kitle olarak değil de bireysel olarak yaşantılar sürdürmek ve yaşatmak eğitimde de bulunan hedeflerin başında gelmektedir (Çellek,2003).

Sanat Eğitimde Uygulanan Yöntem-Teknikler

Sanat eğitiminde uygulanan bazı yöntem ve teknikler şunlardır;

Gösterip Yaptırma

Gösterip yaptırma tekniği genellikle mesleki ustalık aşlamaya yönelik olarak, bir vasıtanın nasıl kullanılacağı, uygulanma sırası gibi öğrenciye antrenman yaptırılarak uygulanan bir öğretme şeklidir. Genel öğretimde ise, iş eğitimi, güzel yazı çalışmaları, beden eğitimi gibi direkt uygulamaya dönük derslerde kullanılabilir. Gösteri etabı öğretmen, yaptırma etabı ise öğrenci merkezlidir.

Bu teknik gösterme ve yaptırma olmak üzere iki etaptan meydana gelir. Gösterme etabında; öğretmen, uzman, antrenör vb. kazanımlara dönük olarak öğrencinin uygulaması gerekenleri etap etap gösterir. Kazandırılacak davranım tehlike oluşturuyorsa, (makine kullanımı, takla atma, paraşütle atlama vb.) gösterme etabı bir maket üstünde ya da bilgisayar programları vasıtasıyla oluşturulan simülasyonlar üstünde gösterilebilir.

Yaptırma etabında ise öğrenciler gösterme etabında gördükleri davranışı işlem evrelerine tabi olarak uygular. Uygulamaların gerçek yaşantılar yoluyla gerçekleştirilmesi daha gerçekçi bir öğrenme meydana getirecektir. Gerçekleşmesi zor olan durumlar için modeller veya maketler üstünde gösterilebilir (Ocak, 2008).

Anlatım Yöntemi

Konuşmaya yönelik olan bu teknik öğretmenlerin en çok tercih ettiği tekniktir. Bu teknik nüfus yoğunluğunun fazla olduğu sınıflarda bilgi vermek, öğrencileri eğlendirmek, ikna etmek ve konulara açıklık getirmek nedeniyle uygulanır. Tüm yöntemlerin içerisinde yer alan öğrencilerin derse olan odaklarını arttırmada dikkatlerini çekmede onları güdülemede, konular arasında bağlantı kurmak için, öğrenmeleri gereken önemli noktaları tanımlamada ve tüm özet çalışmalarında anlatım tekniği kullanılmaktadır. Önemli olan hedef davranışların oluşturulmasıdır (Sünbül, 2014).

Nitelikleri; öğretmen merkezli olmasıdır. Sınıf ortamında aynı süreç içerisinde birden fazla kişiye bilgi sunulur. Bu kişiler, aldığı bilgileri düşünce süzgecinden geçirip yeni fikirler kazanılmasını sağlar. Öğrencilere kısa sürede çokça bilgi verilir. Bu sayede öğrencilere not alma becerileri, derse dikkat ve etkili dinleme alışkanlığı aşılacak istenir. (Demirel, 2007).

Gezi

Gezi, eğitim kurumu ve sınıf içerisinde yapılan uygulamaları yaşantıyla irdelemek amacıyla yapılan planlı ve programlı ziyaretlerdir. Vaziyetlerin somut görüntüsü ile ve kazanımların birincil alan yazından faydalanılarak, elde edilen bilgilerin kullanılmasını amaçlar. Bir konu bireye kazandırıldıktan sonra performansa dönüştürülmesi ve yaşantısı ile bağlantı kurulması açısından önemli görülmektedir.

Gözlem

Gözlem, kazanımların içerisinde yer alan bir objenin ya da durumun özelliklerini öğrenmek sebebiyle temkinli ve organize olarak gözetlenmesine imkân sunan bir yöntemdir. Kazanımlarda yer alan durum, obje ve vaziyetler ile ilgili bilgi almak istenildiği zaman bu yönetime başvurulur. Gözlemlerin sistemli bir şekilde yapılması ve önceden belirtilen bir gözlem raporuna uygun oluşturulması, bireylere bilimsel bir olgu da kazandırılması hedeflenir.

Sergi

Bireylerin gezerek ve görme duyusunu kullanarak cisim, nesne ve sanat ürünlerinin bir odaya veya mekâna yerleştirilerek gözlemlenmelerine olanak tanır. Eğitim yönünden sergi, bir konunun anlatılması ya da bir öğretim faaliyetinin diğerlerine ilan edilmesi amacıyla düzenlenen ve görme vasıtasıyla öğrenmeyi amaçlayan bir öğretim yöntemidir (Demirel, 2007).

Tartışma Yöntemi

Tartışma tekniği yaşayarak öğrenmeyi hedefler. Tüm bireylerin kazanımlar yönünde olgu, düşünce ve malumat içerisinde etkileşim kurulması manasına gelir. Öğreten ve öğrenen arasında oluşan ilişki oldukça tesirli bir tekniktir (Sümbül, 2014).

İşbirlikli Öğrenme

İş birliğine dayalı öğrenme, bireylerin küçük kümeler meydana getirerek bir sorunu açığa çıkarmak veya bireylere verilen vazifeyi yapmak amacıyla kararlaştırılmış bir hedef için beraber faaliyette bulunmaları sonucunda ortaya çıkan öğrenme tekniğine denir.

Bireyler kümelere ayrıldığı zaman işbirlikli davranış kendiliğinden oluşmaz, fakat bunlarla beraber yetenekler kolaylıkla kazandırılabilir. Küme faaliyetleri başladığı zaman bu davranışlar da kolaylıkla kazanılır. Sınıfların fiziksel ortamları işbirlikli çalışmaya yön vermektedir. Öğrenciler küme oluşturup birlikte iş birliği yaparak, birbirleriyle iletişim halinde olmaktan ve konuşmaktan zevk duyarlar (Demirel, 2007).

Örnek Olay

Konuları günlük yaşantılar üzerinden oluşturulan bu teknikte bireyler bir üniteyi veya davranışı öğretmek ve o üniteyi performansa dönüştürebilmeyi amaçlar. Öğrenme seviyesindeki becerilerin kazanılmasını sağlar. Tekniğin hedefi toplumda bulunan farklı fikirlere, değişik kültürleri barındıran

bireylere, aralarında sesli iletişim ile meydana gelen sorunları çözümlemede uygulayabilecekleri davranışları aşılacaktır.

Örnek olayın etapları aşağıda verilmiştir;

- Başlangıçta temel sorun saptanır ve sunulur.
- Sorunun bireyler yönünden anlaşılması ve detaylıca araştırılması istenir.
- Sorunun tam olarak anlaşılması için slayt, video, vb. vasıtalarla güçlendirilmelidir.

En çok ortaya atılan görüşler belirlenir. Müzakere edilerek ünitenin tam anlamıyla anlaşıldığından emin olunur (Vural, 2005).

Problem Çözme

Problem çözme, hedeflenen amaca ulaşabilsinler diye tesirli ve yararlı olan nesne ve olayları çeşitli durumlar arasından seçmesi ve kullanmasıdır. Teknik, herhangi bir problemin çözümlemesinde, tamim ve bileşim oluşturmak amacıyla kullanılır. Daha fazla araştırma vasıtasıyla öğretim kuramında, bilişsel alanın uygulama analiz, sentez seviyesindeki becerilerin kazandırılmasında ve duyuşsal alanın analiz ve sentez niteliklerinin geliştirilmesinde kullanılır. Problem çözmede gözlenecek yollar tümevarım ve tümenden gelimdir. Tümevarım, örneklerden, olaylardan ve özel vaziyetlerden başlayarak genel sonuçları ve kuralları öğrenme yoludur. Tümenden gelim, genelden özele, yasalardan ve olgulardan olaya, kuraldan örneğe geçiş yoludur (Demirel & Yağcı, 2010).

Proje Yöntemi

Okul içi ve okul dışında kullanılan bir yöntemdir. Bu metotta öncelikle öğrenciler ekipler veya kişi olarak bireysel istekleriyle, ilgi duydukları bir konu seçerler. Öğretmenin rehber konumunda bulunduğu, öğrencilerin serbest uygulamalarını oluştururlar. Problem çözme süre zarfı boyunca uygulayarak kendi konuları ile ilgili bir rapor hazırlarlar (Sünbül, 2014).

Projeler istenilen etkinlikler oluşturulurken ayrıca zamandan da tasarruf edilmelidir. Ek olarak öğrencilerin hangi becerileri kazanacakları rehber öğretmen tarafından açıklanmalıdır. Öğrencilere projeyi hazırlamaya yetecek süre tanınmalıdır. Elde edilecek yarar verilen emeğe değmelidir.

Proje yöntemi, işlenen konular dahilinde olmalıdır. Proje yöntemi, öğrencileri irdelemeye, incelemeye ve araştırmaya yönlendirmektedir. Fakat öğretmen sınıf kontrolünü sağlamazsa beklenen neticenin alınmasında zorlanabilir. Dahası ekonomik bir yöntem değildir (Demirel & Yağcı, 2010).

İstasyon Tekniği

Yaşadığımız bugün de öğrenme istasyonlarının yapı taşı, Helen Pankhurst'un 1920'de Dalton planında bulunan, kendi öğrenmesinden mesul tutulan öğrencilerin direkt olarak iş yönergeleriyle bransa has soruların rahatça işlenmesine teşvik eden ve büyük çaplı faaliyet neticelerinin kendi kendine kontrolünü oluşturan brans odalarının oluşturulmasına dayandırır. (Demirörs, 2007).

Demir (2008) öğrenme istasyonlarının kökenini zihinsel olarak yetersiz olan öğrencilerin kendi öğrenmelerini ölçmeye dayanan Montessori eğitim sistemine dayandırmıştır. Şimdilerde yapılandırmacı eğitim adı altında Gardner'in çoklu zekâ kuramıyla ilişkilendirilerek sınıflarda değişik öğretim aracı yerine kullanıldığı düşünülmektedir. Benek (2012) ise öğrenme istasyonlarının temelini C.W. Wastburn'un sabit olan sınıf disiplinlerinden uzak, öğrencilerin etkin oldukları ekiplerle beraber kendi öğrenme hızlarına ve aldıkları vazifeleri yerine getirme esasına dayanan Winneka Planına dayandığını söylemektedir (Albayrak & Yalçın, 2017).

Öğrenme istasyonları bilhassa batı ülkelerinde uygulanan yenilikçi öğretim yaklaşımları içindedir. Aktif öğrenmeye dayandırılan öğrenme istasyonu yaklaşımı öğrencilerin konuları daha hızlı bir şekilde özümsemelerini sağlamaktadır. (Köseoğlu, Soran & Storer, 2009)

Literatürde yapılan tanımlamalara bakılarak öğrenme istasyonları,” öğrencilerin farklı materyaller ile zenginleştirilmiş eğitim alanlarında,“ öğrencilerin çeşitli materyalleri ile zenginleştirilmiş eğitim ortamlarında, etkileşimli gruplar içinde derse aktif bir şekilde katılarak konuların farklı açılarla incelenmesini sağlayan, kendi öğrenmelerini üstlendiği ve onları araştırmaya ve keşfetmeye teşvik eden, yarım bırakılan bir görevi bir adım ileri götürerek tamamlama temeline dayanan öğrenci merkezli bir öğrenme tekniğidir” (Albayrak & Yalçın, 2017).

Vygotsky ve Piagetin yapılandırmacı felsefesine dayanarak, bireyler tecrübeleri üzerine kavramsal öğrenme yaşarlar. Gerçek tecrübeler, bireylerin düşüncelerini anlamlı olarak öğrenmelerine izin verir.

Tercihlerinin kesişim noktası öğretmenin öğrenme sorumluluğuyla entelnektüel ve fiziksel ihtiyakını gerektiren etkin bir süreç olmasıdır. Gösteriler ve pratik gerektiren çalışmalar, var olan düşünceye “dışarıdan izinsiz giriş” yaratır ve kavramsal değişimlere sebep olan dengeyi canlı tutar. Piaget in kuramına göre öğrenme, yaşamın her döneminde insanların tecrübeleri, uyum ve özümseme süreçleri ile anlamlandırmaya yani dengelemeye çalışırken oluşur.

Soyut düşünceyi geliştirmek amacıyla ders kitaplarında, PC simülasyonlarında, kavram haritalarında kavramsal değişim metinlerinde ve saha gezilerinde uygulanan sorgulama çalışmalarının yapılması da dahil pek çok strateji kullanılmıştır (Bulunuz & Jarrett, 2010).

Porter (2004) istasyon tekniğinin temelinde: Piaget'in kişilerin kendi öğrenmelerinin yükümlülüğünü alarak gelen bilginin tekrardan yapılandırılmasının gerektiği ve Dewey'in kurucusu olduğu kişinin anlamlı yaşantılar ve tecrübelerle bireyde mevcut olan önbilgileri ve gereksinimleri yönünde tüm duyu organlarını etkin bir şekilde kullanabilmesini sağlayan ilerlemeci eğitim felsefesi zihniyetini kabul ettiğini göstermektedir.

Okulların ana unsuru olan öğrenciler ise, öğrenme istasyonları, iş birliği, sosyalleşme, yaratıcılık, dahil olmaktan zevk alma, yeteneklerini özümseme, iletişim yeteneği, belirtilen kurallar çerçevesinde kalma gibi önemli yardımlar sağlamaktadır. Öğrenme istasyonlarında iş birliği ve modern

etkileşimlerle beraber öğrenciler farklı nitelik ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşarak öğrenme ortamı oluştururlar.

Öğrencilerin içinde düşünce alışverişi vardır, farklı ve yeni görüşler yaratılmasına yardım eder. Sınıf öğretimlerine benzer, öğretimi rahatlatıcı ve program güçlendirici, disiplinler arasında bağlantı oluşturabilen ilave bir tekniktir (Güç & Korkmaz, 2016).

Benek (2012) göre günümüzdeki istasyon tekniğini, C. W. Washburn'un, Chicago'da tatbik ettiği eğitim sistemi ile ilişkilendirmektedir. C. W. Washburn'un Winnetka Planı ismini uyguladığı sistem, öğrencilerin tümünün tek hedef doğrultusunda birleştirildiği geleneksel sınıflar sistemini kabul etmemiş okul düşüncesine karşı çıkarak öğretimin, öğrencilerin kişisel yapısına bağlı olarak, ilgi ve yetenekleri dikkate alınarak genişletilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu eğitim yaklaşımına, her birey grup faaliyetlerine dahil olarak çalışmalarını geliştirir. Öğrenci, kendi yeteneğine ve hızına uygun olarak verilen faaliyetleri sırasıyla tamamlar. Verilen faaliyeti zamanında bitiren öğrenci, diğer bir aşamaya geçer. Günümüzde uygulanan öğrenme istasyonları buna paralellik gösterir (Benek, 2012).

Eğitim sisteminde oluşan değişim ve ilerlemeler, öğretim zamanında yeni yöntem, teknik ve öğrenme yaklaşımlarında bir gereksinim olmuştur. İstasyon Tekniği etkin bir şekilde uygulandığında öğrenenlere daha fazla davranış kazandırabilmektedir (Batdı & Semerci, 2012). İstasyon tekniği, bireylerin meydana getirdiği özel ortamlarda, daha önce öğretmen ve bireylerin beraber meydana oluşturdukları belirli talimatları uygulayarak, bazı öğrenme etkinliklerini yaptıkları bir ders öğrenme biçimidir (Çakmak & Demir, 2018).

İstasyon Tekniğinin Amaçları

İstasyon tekniği, bireylerin meydana getirdiği spesifik düzlemde, önceden öğretmen veya öğretmen-öğrenci aracılığıyla meydana getirilmiş muayyen kurallar çerçevesinde, bir çeşit öğrenme etkinliklerini uyguladıkları bir sunum tekniğidir (Benek & Kocakaya, 2012). Öğrenme istasyonları, yakın tarihlerde yoğunlukla uygulanan bir yöntemdir. Yöntemde, birbirlerinden özgür bir biçimde etkinlikler yapabilen öğrenciler, yoğun ölçüde alet-edevat kullanabilir ve derslerdeki tekdüzelikten kurtularak öğrenme sürecine faal biçimde dahil olurlar. Görselliği sebebiyle öğrenilen bilgilerin daimî olmasına katkıda bulunur (Demirörs, 2007).

Erdağı'na (2014) göre; eğitime yeni bir yön veren, yapılandırmacı yaklaşımla beraber programa dahil olan istasyon tekniğini, bir ürünü bırakılan yerden daha geliştirilmiş bir şekilde ortaya koyabilmek olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme istasyonları, sınıf içerisinde veya dışında, ferdi ya da kümeleşip konuyu öğrenmek ya da tekrarlanması doğrultusunda, öğrencileri faal öğrenme ve verimli deneyimler takdim eden bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrenmenin mesuliyeti bireydedir ve bireyler ne şekilde bilgiyi alacağını kendileri öğrenmektedir (Çakmak, 2018).

Geleneksel eğitimin üstüne çıkmayı hedefleyen istasyon tekniği eğitimi çok boyutlu etkinliklerle güvenilir ve faal öğrenme olanakları meydana getirmektedir. Öğrenme istasyonlarında bulunan gruplar içerisinde küçük gruplara veya bireysel olarak öğrencilere eş zamanlı bir şekilde birden

çok çalışma yaptırılabilir. Halago (2004)' ya göre, öğrenme istasyonları bu çoklu etkinliklerin meydana getirilmesinden öteye değişik etkinlikler ve aynı anda yapılan etkileşimlerin uygulanabildiği öğrenme ortamlarının meydana getirilmesi için de olanak sağlar (Ocak, 2008).

İstasyon Tekniğinin Uygulama Biçimleri

İstasyon tekniğinin verimli bir biçimde uygulanabilmesi için kullanılacak öğrenme istasyonlarının yapısı ve şekli önemlidir. Öğrenci gereksinimleri, dersin yapısı, konu ile ilgili kazanımlar, sınıf ortamının nitelikleri, zamanın verimli kullanımı gibi etkilere dayanarak öğretmenler pek çok değişik öğrenme istasyonu kullanabilirler. Öğrenme istasyonlarının çeşitli olması ders işleme şekline esneklik kazandırmakta ve öğrenme ortamlarının kalitesini artırmaktadır (Albayrak,2016).

İstasyon tekniğinin diğer adına öğrenme çemberi demek de mümkündür. Öğrenme çemberi; anlam örgüsüne, öğrenci mevcuduna ve öğrencilerin gereksinimlerine bakılarak farklı biçimlerde yapılır. İstasyon tekniklerinde üniteler işlenirken tek bir yöntem seçilirken eş güdümlü olarak çeşitli yöntemler de uygulanabilmektedir. Öğretmenin konu hakkındaki yeterliliğine elinde mevcut olan araç ve gereçlere göre şekillenmektedir.

Standart İstasyon

İstasyonun her çeşidinde kendiliğinden ilerleme mümkün olmalıdır, kendiliğinden ilerleme ölçüsü, var olan araç-gereç çeşitliliğine göre farklılık göstermektedir. Çeşitli konularda araç ve gereçler, genellikle serbest çalışmalar ile eş değer görülebilmektedir. Uygulan bu tarz istasyon bireyi derinlemesine öğrenmeye itmektedir aynı zamanda çalışmayı yürüten kişiye de yaptığı hataları fark etmesi adına fırsat sunmaktadır. Bu durumda olayı kararlı ve etkili bir hale getirmektedir. Aynı zamanda öğreti anlamında hazır bulunuyor olmaları durumunda tümü düşünmeye değer hale gelebilir. İstasyonda ortaya konulan araç gereçler öğrencileri zorlamamalı, ucu açık bir alana sahip olmamalı ve öğrenciyi teşvik etmelidir. Doğru bir şekilde düzenlenmiş, gerekli bilgiler verilmiş ve öğrenciye ne yapabileceği konusunda kesin vazifeler gösterilmiş bir biçimde olmalıdır.

Sabit İstasyon

Sabit istasyon, öğrencilerin rahatça bulunabilecekleri sakin ortamlarda uygulanmalıdır. Kesin olarak her bir öğrencinin faaliyete geçme zorunluluğu bulunmaz, var olan araç ve gereçleri seçip mevcut konumlarında kullanabilmeleri de mümkündür. Bulunulan sınıf ortamı alan olarak küçük ise öğrenciler herhangi bir köşede uygulama yapabilirler.

Uygulanılan istasyon bazen geniş alana sahip ve yeri belli olan bir ortama ihtiyaç duyar. Bu alanlar geniş mekanizmalara, su ve elektrik sistemlerine gereksinim duyduğunda, geniş bir faaliyet ortamını zorunlu kıldığında veya gürültülü ses gerekli olduğunda uygulanabilmektedir. Yeri geldiğinde sabit istasyonları duvar kartları ve tahtalar da olabilmektedir.

Dış İstasyon

Öğrencilere daha fazla bir şeyler öğretebilmek adına farklı biçimlerde dış istasyonlar kurulabilmektedir. Dış istasyon sınıf dışı ortamlarda da düzenlenebilir. Örneğin; kütüphane, bahçe ve okul koridorları olabilmektedir. Burada güdülen amaç okulun içi ve dışındaki hayatı özdeşleştirebilmektir. Öğrencilerin de kendi yaşamlarına bunu uygulayabilmeleri sağlanmaktadır.

Paralel İstasyonlar

1-A-,B-,C- vb. istasyonlarını oluşturmak, her seferinde benzer öğrenme dairesine çeşitli manaları veya farklı eylemleri öğretebilmek adına önemli bir anlam taşımaktadır. Ortaya çıkan bu pozisyonda ayrıcalıklı öğrenme bilgisine ve ilgisine büyük ölçüde değinebilmektedir. Böyle istasyonlarda temel öğrenme istasyonları bulunmaktadır. Temel öğrenme istasyonunun da kendi içinde alt öğrenme teknikleri bulunmaktadır. Birey seçme durumunda olduğu etkinliklere dahil olabildiği gibi temel tekniğe geldiğinde içinde bulunduğu etkinliği başkalaştırabilmektedir. 2-A-,B-,C- vb. istasyonundaki araç ve gereçler farklılaştırılmadan defalarca ortaya konulmalıdır. Katılan bireylerin çokluğu istasyonlarda sorunların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir bu durum göz ardı edilmemelidir.

Tampon (Ara) İstasyon

Öğrencilerin konular üzerinde hız konusunda bireysel farklılıklar gösterdikleri için bilhassa belirli sayıya sahip olan tekniklerde duraksamalar yaşanabilir. Bu tarz durumların önüne geçebilmek adına ara istasyonlar oluşturulur. Burada güdülen hedef iki istasyon bağlantısındaki akışı bireylerin bekleyerek zaman kaybı yaşamalarının önüne geçmektir. Ortaya konulan istasyon tekniğinde araç ve gereçler farklı pozisyonlarda oluşabilmektedir. Mevzu bahis olan araç ve gereçler, öğrencilerin katılım sayısına göre çoğaltılan boşluk testlerinden ve bulmacalarda oluşmaktadır. Ortaya çıkan bu durumda araç ve gereçlerin maliyetinin yüksek olduğu pozisyonlarda uygulayıcı sadece paralel istasyonu kullanmayı tercih edebilir.

Kontrol ve Servis İstasyonu

Kontrol ve servis istasyonu öğrenciler yanlışları veya doğruları bireysel olarak görebilmeleri adına oluşturulur. Bundan dolayı neticelerdeki eşleşmenin sağlanabilmesi için örnekleminin oluşması gerekmektedir. Bireyler yapmış oldukları etkinliklerin sonuçlarına bağlı olarak doğruluklarını teyit etmeyi ve ihtiyaç duyulan düzenlemeleri öğretmenlerinin desteğiyle yapmaktadırlar. Ortaya çıkan bulgular bireylerin kopyalama yapmalarının önüne geçebilmek için gizli bir istasyonda tutulur. Birden fazla bilgi edinme durumunda öğrenciler bilgi içeriğiyle hazırlanan kartları veya kitapları bulabilecekleri bir istasyon oluşturulabilir. Bireyler kendilerine özel ödevlerinde o konu hakkında çalışabilecekleri istasyona gereksinim duyarlar.

Değişken Öğrenme İstasyonları

Araştırman veya öğretmenlerin ortaya koydukları istasyonların okuldaki öğrencilere uygulanabilir olması ve bireylerin algılama durumlarına uyarlanabilmesi adına çeşitli konularda değişim yapmaları gerekmektedir.

İstasyon tekniklerinin bir takımı öyle hazırlanmıştır ki, çoğunluğunun bireylerin bireysel farklılıklarına göre düzenlenmesi gerekmektedir. Bu şekilde de ortaya güncel bir istasyon çıkar. Ortaya çıkan güncel teknikte noksanlar azaltılıp tam anlamıyla ortadan kaldırılarak ve ilerletilerek yüksek öğrenme becerileri sağlanır.

Seçme İstasyon, Görev İstasyonu, Çift çember

Birden fazla istasyon tekniğinde tüm ana araştırmaların yürütüldüğü ve ilerletildiği özünü ve her bireye uygun olarak onların ilgi alanlarına yönelik bireysel ayrımlar yapılmaktadır. Bu kapsamda görev ve seçme istasyonu veyahut tüm öğrenme çemberinde seçme çemberi ve görev çemberi kurulur. Bireylerin ilgi alanlarına yönelik öğretmenler bu teknikte farklı seçeneklerle etkinlikler ortaya koyabilir. İç ve dış istasyondaki etkinliklerden herhangi birindeki etkinliği öğrenciye mecbur kılar ve diğer seçeneklerdeki etkinlikleri de bireyin tercihi bırakır.

Mantıksal- Sistematik Öğrenme İstasyonu

Matematik veya fen bilimlerinde yürütülen faaliyetlerde öğrenme çemberinde kazanılan bilgiler mantıklı ve sistemlidir. Bu durumun ortaya çıkardığı sonuçta öğrenciler tüm istasyonlarda belirli kurullara göre çalışmak mecburiyetindedirler. Sırayla çalışma mecburiyetleri istasyonlarda tıkanmalara sebep olmasın diye planlanmalıdır. Başarılı öğrenciler birinci istasyondan başlamak zorunda değildirler bu sebeple daha zor olan ikinci ve üçüncü istasyona geçebilmektedirler. Mantıksal-Sistematik öğrenme istasyonunda özellikle özel yeteneklere sahip öğrenciler ileri seviyelerde istasyonlar oluşturabilirler. Bu istasyon türünün sonucu olarak da bireyler içinde bulundukları durumlara göre birtakım istasyonları es geçerek adım atarlar. Fakat bilinmelidir ki tüm bireyler ana istasyonlarda bulunmalı ve anlamlarını tam anlamıyla öğrenmelidir.

Öğrenme Çemberi (İstasyonu) Kurulumunun Genel İlkeleri

1. Öğrenme çemberinde eğitici ödevler tekli öğrenme basamaklarına bölüştürülmelidir.
2. Tüm öğrenme basamakları o basamağa ait istasyona yerleştirilmelidir.
3. Öğrenme çemberleri mantıklı ve sistemli bir şekilde zincirlenmeli ve bireyler tarafından düzenli bir şekilde uygulanabilirlik özelliği taşınmalıdır.
4. Faaliyet sahalarında öğrenme çemberleri farklı görüntülerde görünebilir. Ana fikir tespit edilir ve bireyler tarafından kendilerine yakınlık derecelerine göre devam ettirilir.
5. Öğrenme çemberi bireyler tarafından net anlaşılacak düzende bir temele dayandırılmalıdır.
6. Özelden genele doğru araç ve gereçler talebe göre seçilebilecek kapsamda olmalıdır.

7. Çemberlerin güçlük durumlarına bağlı olarak tüm bireyler başarı kazanabilecekleri durumlara göre tercih edilmelidir.
8. İstasyonda kullanılan yöntem tespit edilmelidir ve öğrenciler kendi pozisyonlarını bilmelidirler.
9. Öğrenciler araştırma sonuçlarını analiz edebilmeli ve kendilerinde bulunan noksanlıkları tespit edebilmelidirler.
10. Başarılı bir öğrenme çemberi çok yönlü öğrenmek sağlamaktadır.
11. Başarılı öğrenme çemberi verilere farklı yollardan ulaşma konusunda kolaylık sağlar. Örnek olarak paralel istasyon tekniği verilebilir.
12. Başarılı öğrenme çemberinde bireysel, ikili ve az sayıda gruplarla süreci yürütmek mümkündür.
13. Öğrenciler bu çemberde bulundukları istasyonları analiz ederek kâğıda dökmelidirler. Öğrenme çemberinin ortaya çıkmasında yürütülen çalışma adımları;
 - a-Kavramların belirlenmesi, oluşturulması ve tamamlanması,
 - b- Araç ve gereçlerin sınıflandırılması.
 - c- Çemberlerin belirlenmesi ve uygulanacak çember çeşidinde karar kılınması.
 - d- Araç ve gereçlerin temin edilmesi ve çember türüne uygulanabilir duruma getirilmesi
 - i- Düzenlemelerin yapılması. (Albayrak,2016)

İstasyon Merkezinde Olması Gereken Yapılar

Ad

Bulunan her istasyonun bir adı olmalıdır. Ad, işlenecek ders ve konuyla örüntülü olup, göze çarpıcı özellikte değildir. Ad, karton, tabela veya bir kâğıt yardımıyla büyük yazılarla yazılıp tüm öğrencilerin görebileceği bir alana asılmalıdır. İstasyon merkezlerine verilen isimler, bulundukları bölgenin coğrafik, tarihsel ve kültürel özellikleri göz önünde bulundurularak verilmesi, istasyonları daha dikkat çekici hale sokar ve öğrencilerin daha çok haz duymalarına neden olabilir.

Yönerge

İstasyon merkezlerinde bulunan öğrencilere, bu istasyonlarda faaliyetlerini sırasıyla yapacaklarını gösteren ve çalışmaların ne şekilde yapılacağını anlatan yönergelerin olması gerekmektedir. Yönergeler; faaliyetlerin sırasıyla gösterildiği, ard arda sıralı bir biçimde yazılmış maddelerden oluşur. Yönergeler açık, kolay anlaşılır olmalı ve öğrencilerin kafalarını karıştıracak biçimde yazılmamalıdır. Yönergeler öğrenci merkezli, öğretmenlerin sözlü bir şekilde yönlendirmesine gerek kalmayacak biçimde olması gerekir. Herhangi bir kademesi geçişmeden, sıralı bir biçimde yazıya dökülmelidir. (Breyfogle ve aktç 1976; Dosch. Akt: Güneş,2009). Grupların istasyonlara dağıldıkları ilk andan başlayarak neler yapılacağını, faaliyetlerin ne şekilde yapılacağını ve hangi sıra dizinine

bakılarak yapılacağını gösterdiği için dikkatle hazırlanmalıdır. İstasyon merkezlerinin en temel öğelerinden birisi, faaliyetlerin ne şekilde sürdürüleceğini gösteren yönergelerdir.

Zaman Grafiği

İstasyon gruplarındaki faaliyetlerin hangi süre zarfında bitirilmesi gerektiğini gösteren grafikten oluşur. İstasyon gruplarında süre “ad” veya “yönerge” bölümlerine de yazılabilir.

Materyal

İstasyon gruplarında, o grubun kazanımlarına yönelik öğrencilerin rahat kullanabileceği materyallerin konulması gerekmektedir. Materyaller, konuların daha basit ve rahat öğrenilmesine yardım ettiği gibi öğrencilerin öğrenme zamanlarına da etkin bir biçimde dahil olmalarına yardım eder. Materyaller, istasyon gruplarındaki öğrenimleri çeşitlendirerek, konulara yoğunluk katıp konuların somutlaştırılarak öğrenilmesine neden olur. İstasyon gruplarına konulacak materyaller öğrencilerin ortak kullanım alanına dahil olacak biçimde planlanmalı, öğrencilerin etkin bir öğrenme yaşamasına olanak tanımalı ve pek çok duyu organına çağrışım yapacak biçimde olmalıdır. (Schmidt ve Harriman, 1998). Bu materyaller öğrencilerin niteliklerine uymalı, kolay elde edilebilir ve öğrencilerin konforlu şekilde kullanılmasına uygun olmalıdır (Senemoğlu, 2001). Bahsi geçen materyaller ve kaynakçalar uygulama yapılmadan önce oluşturmali ve istasyonlarda hazır bir halde bulundurulmalıdır (Schmidt ve Harriman, 1998).

İstasyon Gruplarında Kullanılan Materyallerin Nitelikleri

İstasyon gruplarındaki bütün öğrenciler kullanacağı için daha sağlam ve kolayca kullanılacak biçimde olmalıdır. Öğrencilerin bütün zekâ basamaklarına çağrışım yapması sağlanmaktadır. Deney materyalleri, müzik araçları, boyalar, kaynak kitaplar, harita, cetvel vb. olabilir. Yani tekniklerin kullanılacağı derslere göre değişiklik gösterebilir.

İstasyon Gruplarında Kullanılan Materyallerin Yararları

Zamanın dengeli kullanmasını ve öğretim zamanını çeşitlendirerek kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlar. Hedeflenen kazanımdaki kavramların somutlaştırılmasına yardım eder. Karmaşık olan fikirlerin daha basite çevirmesini sağlayarak istasyondaki öğrenme faaliyetlerine dirilik kazandırır. Öğrencilerin akranlarıyla daha fazla iletişim halinde olmasını sağlayarak öğrencilerdeki öğrenme arzusunu güdüler, öğrenmeyi daha kolay hale getirir.

Kuramsal Bilgi

Oluşturulan istasyon gruplarındaki yeni bir kazanımın öğrenilmesine göre istasyon gruplarında bulunan öğrencilerin gereksinimlerine yönelik, öğretmeni aracılığıyla hazırlanmış “teorik bilgi” veya “bilgi küpü” notlarının var olması gerekmektedir. Teorik bilgide, ilaveten dergi, kitap, ansiklopedi vb. araç- gereçler de kullanılabilir. Oluşturulan istasyon gruplarında kuvvetlendirme ve tekerrür ile, çalışma

merkezinde, öğrenciler ve öğretmenler ile oluşturulmuş, hatırlamaya özgü bilgileri bünyesinde barındıran ufak cep kitapları, not defterleri vb. kullanılabilir.

4.4 Ürün Kutusu

İstasyon grupları eser yapmaya yönelikse, yapılan eserin etkinlik süresince korunması için ürün istasyonlarında bulunması lazım olan araç-gereçlerdir. Değerlendirme adımı, üretilen eserin tarafsız bir biçimde değerlendirilebilmesi için, bu eserlerin özgünlüğünün korunması önemlidir.

Çalışma Yaprakları

Çalışma yaprakları, istasyonların hedeflerine yönelik çeşitlilik barındırabilir. Kimi istasyonlarda etkinliklerinin rapor edilmesi adına kullanılırken, kimisi mini test şeklinde kullanılır. Öğrencilerin, çalışma yapraklarını kullanarak yaptıkları etkinlikleri özet haline getirmeleri ve çalışma yaprağında bulunan kısa sorulara yanıt vermeleri eğitsel geri bildirim için önemlidir. Öğretmen- öğrenciye verilen geri bildirimler ile istasyon gruplarının değerlendirilmesi yapılır.

Öğrenme İstasyonlarında Öğretmen

Öğrencilerin bireysel öğrenmelerinden yükümlü olduğu, bilgileri bireylerin oluşturduğu, öğrenim süreçlerine etkin bir biçimde dahil olarak bireysel öğrenme birikimlerini oluşturdukları modern öğrenme yaklaşımlarında öğretmen danışman durumunda olmalıdır. Ancak ayrımda bulunmak gerekir; modern öğrenme yaklaşımında öğretmenlerin yükümlülükleri, bildiğimiz geleneksel eğitimdeki bir öğretmenin yükümlülüğünden daha fazladır. Öğretmen geleneksel eğitimdeki gibi öğrenme sürecine dahil olmasa da süreç öncesinde hazırlık basamağında etkin bir rol oynamaktadır.

Öğretmen; öğrencilerin araştırmacı, sorgulayıcı, etrafında gelişen olaylara karşı ilgili olan bireyler olarak eğitimlerine danışmanlık eder (MEB, 2005). Öğretmenler, öğrencilerin gereksinimlerinden haberdar olmalı ve çalışmalarını bu gereksinimler ışığında oluşturmalarıdır. Öğrencilerinin öğrenim gereksinimlerinden haberdar olmayan öğretmen, öğrenme istasyonlarına elverişli çalışmalar hazırlamada, süreci iyi ve doğru yürütmeye güçlük çeker. (Sears,2007)

Uygulama Öncesinde Öğretmenin Yükümlülükleri

Öğretmen, istasyon gruplarını planlar, hazırlar ve eğitim- öğretime elverişli duruma getirir. Sınıf içerisinde zorunlu iyileştirme yaparak sınıfları öğrenme istasyonlarına uygun hale getirir. Sınıf ortamını öğrenme istasyonlarına uyarladıktan sonra, istasyon gruplarında yapılacak faaliyetleri tasarlar. Öğrencileri, öğrenci mevcudu, öğrenme hızı, akranlarıyla olan bağlantıları gibi faktörler göz önünde bulundurarak gruplar oluşturur. Her bir istasyon grubunun amaçlarını saptar ve bu amaçlara göre materyal sağlar. İstasyon gruplarının hedefleri yönünde her gruba isim verilir, faaliyetler için süre sağlar, yönergeleri belirler, eser kutusu yapar, gruplara çalışma yaprakları ve öğrencilerin bütün gereksinimlerini karşılayacak araç- gereçler bırakır. Öğretmen, istasyon gruplarında planlama

basamağında daha çok önem vermelidir. İstasyon grupları iyi bir biçimde tasarlandığı sürece etkin bir öğrenme gerçekleşir.

Uygulama Sürecinde Öğretmenin Yükümlülükleri

Öğretmenlerin, istasyon gruplarındaki faaliyetler sürecinde öğrencilerin öğrenmelerine karışmayarak danışman rolünü gözetmesi gerekir. Öğretmek deyimi yoktur bundan dolayı öğrenciler kendi öğrenmelerini kendileri biçimlendirir, öğretmenin buradaki rolü sadece ona yardım etmektir ve bu hedef doğrultusunda öğrencilerin bireysel yaşantılarının gelişmesine fırsat sunmaktır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998; Sears, 2007). Öğretmenler, öğrencinin kabiliyet, ilgi ve zihinsel olarak gelişimlerini göz önünde bulundurarak, hatalı öğrenilmiş bilgilerin tekrardan ve daha doğru bir şekilde ayarlamayı yapabilen kişiler olmalıdır (çoştı ve ark., 2005). Ek olarak öğretmenler, öğrencilerin süreçleri daha kazançlı hale getirmelerine yardım etmelidir. Onu, gayretini ve kaynakları oluşturmak, hazırlamak ve elverişli bir biçimde uygulama süreçlerinde kullanmalarını desteklemelidir (Tofte, 1982).

Öğretmenler, çalışmalar boyunca istasyondaki faaliyetleri gözlemleyerek varolan eksiklikleri tamamlar. Öğretmenler çalışmalar boyunca öğrencileri güdüler, öğrenmelerini güçlendirir ve ve onlara gereken düzeltmeleri yaparak öğrenmeyi tamamlamalarını sağlar. Öğrencilerden gelen soruları cevaplandırır, onların daha istekli çalışmalarına yardım eder, öğrenmelerini basitleştirip gereken yerde işaretler vererek doğru öğrenmeye yönlendirir.

Uygulama Sonrasında Öğretmenlerin Yükümlülükleri

Uygulamalardan sonra danışman pozisyonunda olan öğretmen, çalışma kağıtlarını toplayarak çalışma kağıtlarını grup, öğrenci ve istasyon grupları olarak ayırarak inceler. Değerlendirme işlemi; çalışma kağıtları, eser değerlendirme ölçekleri, gözlem formları, raporlar vb. bakılarak yapılır. Bu işlemlere dahil bir de öğrencilerle görüşmeler yapılır. Böylelikle öğrencilerin çalışma süreci boyunca karışlarına çıkan zorlukları anlayarak, sonraki süreç boyunca bunları göz önünde tutarak oluşturacağı yeni öğrenme ortamlarını bunlara göre oluşturur.

Öğrenme İstasyonunda Öğrenci

Öğrenme istasyonları öğrencileri merkeze alan bir metot olduğundan, öğretim süresi zarfında tüm faaliyetlere öğrenciler etkin bir biçimde dahil olur. İstasyon gruplarında olan öğrenciler, aktif şekilde bilgiyi öğrenme hedefindedir. Bundan dolayı öğrenciler öğrenme süreçlerini aktif bir biçimde takip etmelidirler. İstasyon gruplarındaki faaliyetlerde girişken ve istekli hareketlerde bulunarak oluşturulan faaliyetleri düzgün bir biçimde tamamlamalı akranları ile sağlıklı iletişim içinde olmalı, istasyonlarda bulunan materyalleri gözetmeli ve gereken zamanlarda öğretmen ve akranlarından yardımlar almalıdır.

Öğrenciler istasyondaki faaliyetlerde yeni ve farklı konular öğrenerek çeşitli kabiliyetler geliştirerek, gruplardaki çalışmalarını uygulayarak yeni buluşlar bularak, araştırıp, sorular sorup, süreyi verimli kullanarak eleştirel ve yaratıcı düşünebileceklerdir. Farklı görsel ve işitsel olarak öğrenmeler gerçekleştirecekler ve grup, grup dışı ortamlarda yükümlülüklerinin çevresinde çalışabileceklerdir. (Bottini ve Grossman, 2005).

Öğrencilerin kendi içlerinde görev dağılımında bulunarak, çalışmalar boyunca kendilerine verilen vazifeleri yerine getirmelidir. İstasyon gruplarındaki faaliyetleri kâğıda geçirmeli, raporlar hazırlanmalı ve ‘çalışma kâğıtları doldurulmalıdır. Çalışmalar süresince karışıklığın ortaya çıkmaması ve düzenin bozulmaması için, istasyon grupları aralarında dolanmamaları ve diğer istasyonda gerçekleştirilen çalışmalara karışmamaları gerekmektedir.

Öğrenme İstasyonlarının Güçlü ve Zayıf Yönleri

Öğrenme istasyonlarının güçlü ve zayıf yönleri, dersten derse değişiklik göstereceği gibi, konular, öğrenci sayısı, öğretmenler ve öğrencilerin özellikleri gibi faktörlerden dolayı değişiklik gösterebilir. Öğrenme istasyonlarında bulunan güçlü ve zayıf yönleri aşağıdaki gibidir.

Öğrenme İstasyonlarının Güçlü Tarafları;

Öğrenme istasyonlarında öğrenciler etkin olduğu için öğrenmelerinin devamlılığı ve kalıcılığı artar, öğrenciler öğrenme zamanı boyunca faaliyetlere zihinsel ve bedensel olarak dahil olurlar. Öğrenme istasyonlarında, gruplardaki materyalleri bütün öğrencilerin kullanılmasını sağlamaktadır.

Öğrenme istasyonu metodu ile öğrenme alanları daha eğlenceli, aktif ve motivasyon artırıcı hale gelir. İstasyonlar, çalışma düzeniyle öğrencileri meraklandırıp dikkatlerini çeker. Öğrenciler bireysel gereksinimleri, motivasyon kaynakları ve ilgileri yönünde oluşturulmuş alanlarda öğrenmeler gerçekleştirirler

Öğrencilerin oluşturulan istasyonlarda sosyalleşme imkânı sunup akranlarıyla öğrenmeler gerçekleştirirler. Her öğrenci bireysel öğrenme hızlarına bağlı olarak öğrenir. Öğrencilerin kabiliyetlerine göre oluşturulmuş öğrenme alanlarında çalışmaktan haz duyarlar, bireysel öğrenmelerinde yükümlü olması ve sürenin daha etkin kullanılmasını sağlar.

Öğrencilere bilgiyi ortaya çıkarmayı, deneyler yapmayı, inceleme yapmayı, problemleri çözmeyi, bilgiyi tekrardan şekillendirmeyi ve işbirlikli çalışmalar yürütmeyi öğretmek bu yönde beceri kazanmalarını sağlar. Öğrenme hızları birbirinden farklı olan öğrenciler göz önüne alınarak ayrı istasyon grupları oluşturulur ve öğrencilerin noksanlıklarının tamamlanmalarına yardım eder. Öğrenme istasyonları bütün zekâ alanlarını kapsayacak ölçüde oluşturulduğu için öğrencilerin birbirinden farklı zekâ alanlarında gelişmelerine imkân sunar.

Gruplarda, öğrencilerin farklı gereksinim ve kabiliyetlerini ortaya çıkarır. Ayrıca öğrenciler bu gruplarda öğretmen ve öğrenciler ile veya ekip halinde çalışmalar yaparken pek çok kabiliyeti kazanmalarına, uygulamalarına imkân tanır. İstasyonlar öğrencilerin sınıf içi karar alma, toplumsallaşma, vazife ve yükümlülüklerinin farkına varmalarına imkân sağlamaktadır (Benek, 2012).

Öğrencilerin ekip içinde, yetenekleri ve ilgilerini ortaya koyacak biçimde derslere dahil olmasını ve kendi öğrenme hızında derse katılım sağlamasına neden olur.

İstasyonlarda pek çok farklı faaliyet ve araç-gereçler aynı anda kullanılabilir. Uygulanan bu yöntem sayesinde öğrenme ortamlarında her bireyin öğrenmesi için farklı yollar sunulabilir.

İstasyonlarda öğrenciler bireysel öğrenme yükümlülüğünü üstüne alarak etkin bir şekilde derse dahil olurlar.

Uyguladıkları farklı çalışmalarla öğrencilerin ilgi ve öğrenme güdülerini daima dinç tutarlar.

İstasyonlardaki konular belirlenmiş kısımlara bölünerek öğrencilerin değişik faaliyetler ile konuları başka açıdan görmeleri sağlanabilir.

Derse giren öğretmen sınıf içinde öğrenmede zorluk yaşayan veya diğer öğrencilere göre öğrenme hızı düşük olan öğrencilerle daha çok ilgilenme şansı bulabilir (Albayrak & Yalçın, 2017).

Öğrenme İstasyonlarının Zayıf Tarafları:

Öğrenilmesi zor ve karışık konularda, çok iyi hazırlıklar yapılmadığı zaman, tekniğin hayata geçirilmesi zorlaşabilir. Ufak sınıf ortamları, öğrenme gruplarının düzenlenebilmesi için yeterli olmayabilir. Sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda karışıklık yaşanacağından kalabalık sınıflarda gerçekleştirilmesi zor olabilir. Daha öncesinden hazırlıklar yapılmadığı takdirde istasyonlar hedeflerinden sapabilir (Benek, 2012).

İstasyon Tekniğinin Uygulanması

Öğrenme istasyonları, muayyen özellikleri olan belirli kurallara uygun olarak hazırlanmış bir yöntemdir. Bireyler, öğretmenin daha önce meydana getirdiği ve sınıfa ilan ettiği özellikler kapsamında istasyonlara uğrar. Öğrenme istasyonları ortaokullarda uygulanan küme faaliyetlerindeki gibi grup etkinliklerine bağlı olarak organize edilir. Burada bulunan her küme, bir istasyondur. Meydana getirilen istasyonlara birbirlerinden değişik adlar verilerek, her istasyona bu adlara göre gerekli malzemeler koyulur. Sınıftaki istasyon sayılarının 4 veya 5 olması daha elverişlidir (Erdağı, 2014).

Öğrenme istasyonlarında öğretmenin başlıca vazifesi danışmanlıktır. Bu teknikte tüm öğrenciler kendilerine doğru gelen öğrenme yöntemini bulur ve kendilerine göre öğrenme hızında çaba harcarlar. Her birey etkinliklerin yoğunlaşacağı noktaları kendi saptar, kendisini yönlendirir ve ilgisine dayalı çaba harcar. İstasyon tekniği, sosyal çalışma şekillerinin ve öğrenme materyallerinin farklılıklar içermesi sebebiyle idealdir. Öğrenme istasyonlarında bitirilen ödev ve vazifeleri aynı süreç içerisinde kontrol imkânı sebebiyle, öğrencinin kendi etkinliklerini kontrol etmesine imkân sağlar. Bu çalışma ile her

öğrenci dahası kendi öğrenme yöntemlerini öğrenir/deneyim kazanır, uygular ve farklı öğrenme yöntemlerini tecrübe eder. Öğrenme istasyonları kendini yönlendirme için alıştırma alanıdır ve özgüvenin yükselmesini destekler. Öğretmenlerin ders esnasında öğrencileri ve süreci müşahade edebilmesi için daha fazla vakitleri olur (Kara Ekemen Atik, & Erkoç, 2017).

İstasyon Tekniği ve Çoklu Zekâ Kuramı Arasındaki İlişki

Eğitim sistemlerinin genelinde kullanılan geleneksel eğitim anlayışında senelerce zekâ durağan, öğretmen merkezli ve geliştirilemez olduğu fikri etkin olmuş, matematiksel-mantıksal ve dilsel-sözel marifetler zekanın ölçülmesinde kullanılmış ve öğrenciler bu konu alanlarında başarılı olurlarsa zeki olarak kabul görülmüştür. Sözü edilen zekâ gruplarından geçemeyen öğrenciler ise başarısız sayılmış, bu sebepten ötürü pek çok yetenek, geleneksel eğitim anlayışından dolayı bastırılmış veya kaybolmuştur. Ancak öğrenciler pek çok alanda farklı öğrenme kabiliyetlerine ve çeşitli öğrenme metotlarına sahiptirler.

Öğrencileri, temel alınan öğrenme şekillerini farklı olan bireyler için öğretim, yöntem ve teknikleri olarak ortaya koymaktadır. (Yılmaz, 2010). Herhangi bir öğrenme ortamı oluşturulurken bireylerin kişisel öğrenme farklılıkları, kişisel gereksinimler, ilgileri, öğrenme şekilleri, öğrenmede zorluklar yaşadıkları konu ve kavramlar, odak noktasına alınmalıdır. Çoklu zekâ bu koşulların göz önünde bulundurularak öğrenme durumlarının oluşturulmasına yardım etmektedir. (Azar, 2006). Farklı bir söylemle öğrencilerin bu farklılıklarına tutunarak, onlarda bulunan ilgi, yeteneklerini vesile olarak kullanmak öğrenmenin etkin bir biçimde sağlanmasına yardım eder. Bu koşullar dairesinde öğrenciler öğrenmede zorluk çektikleri bir konu da bile zevk alarak çalışacaklardır. Böylelikle öğrenmeler daha kalıcı ve kolay bir şekilde gerçekleştirilmesine yardım edecektir. Farklı öğrenme seçeneklerinin bulunduğu, öğrenmelerden zevk alınan ortamlar oluşturulduğu için öğrencilerin verimli öğrenme gerçekleştirebilecekleri ortadadır. (Yılmaz, 2010)

Çoklu zekâ kuramı, her öğrencinin farklı olduğu ilgi ve yeteneklerinin dikkate almayı hedefleyen bir kuramdır. Bu kuram sayesinde öğrenciler ezber yerine kendi öğrenme alanlarına göre zekâ alanı kullanarak kazanmaları gereken davranışlara ulaşmalarına olanak sağlar. (Azar, Presley ve Balkaya, 2006). Çoklu zekâ kuramı da her öğrenci için 8 değişik zekâ alanı bulunmaktadır. Bu sebeple öğrenme, bilgiyi yenileme ve problem çözmede sekiz değişik yolun kullanılabileceğini diyebiliriz. Sözü edilen sekiz değişik öğrenme alanı, tesirli bir biçimde kullanılırsa, başlarda öğrencilerin bütün zekâ alanlarını geliştirebileceği, öğrenme derecesinin üst düzeye ulaşmasına neden olur. Düşünmeyi içeren cevapların bulunduğu, değişik öğrenme ortamlarının oluşturulduğu, öğrencilerin zihinlerinin etkin bir biçimde kullanmaları için fırsattır. Öğrenci zihninin etkin bulunduğu ortamlar, ileri düzey düşünme becerilerini geliştirilmesi ve hayal kurma becerilerini kullanmasına yardım eder. (Yılmaz, 2010)

Çoklu zekâ kuramının yaptığı en önemli yenilik, eğitimi bireyselleştirmesidir. Büyük bir hızla ilerleyen ve gelişen teknoloji sayesinde daha kolay bir hale gelmektedir. Öğretimde var olan geleneksel

yani tek tip eğitimsel yaklaşım, öğrencilerin sadece küçük bir bölümüne hitap edeceğini kabul etmelidir. (Altınsoy, 2011)

Çoklu zekâ kuramının önsezilerine baktığımızda öğrenme istasyonları ile benzerlikler görülmektedir. Öğrencilerin bireysel yeteneklerine ve ilgilerine yönelik düzenlenmiş istasyonlara yönelmesi beklenir. Öğrenciler tek zekâ alanı doğrultusunda hazırlanmış öğrenme alanının tersine, çoklu öğrenme alanlarında zevk alarak eğitim sürecine etkin katılım sağlayacaklardır. Çoklu zekâ kuramının da hedeflediği budur. Sözün kısası öğrenme istasyonları çoklu zekâ kuramına ev sahipliği yapar. (Benek, 2012)

Öğrenme istasyonları yardımıyla öğrenciler, baskın oldukları zekâ alanlarını kullanarak diğer akranlarına yardımda bulunup akranlarından yararlanarak baskın olmadıkları zekâ alanlarını geliştirme şansı yakalarlar. (Ocak, 2007).

Öğrenme İstasyonlarını ve İşbirlikçi Öğrenme Kuramı

Eğitimin niteliklerini yükseltmeyi ve eğitim öğretimin daha etkili hale gelmesini hedefleyen pek çok öğretim yöntem ve metot eğitime kazandırılmaktadır. İşbirlikli öğrenme metodu da öğrencilerin ‘öğrenmeyi öğrenmesi’ için en fazla kullanılan etkileşimli metotlardan biridir (Şenol, Bal & Yıldırım, 2007).

Öğrencilerin kendi aralarında iletişim halinde olmalarına ihtiyaç vardır. Çoğu öğrenci yalnızca arkadaşları ile olmak için okula gelmektedir. Öğrencilerin ait olmaları, kabul görmeleri ve zaman zaman diğer arkadaşlarıyla iletişim kurma ihtiyaçlarını gidermek için okulu önemli gördükleri ifade edilmektedir. Fakat ‘okul disiplininin genellikle çocuklarının başkaları ile konuşmasına mâni olduğu’ görülmüştür. Öğretmenler öğrenciler için akranları ile iletişim halinde olabilecekleri öğrenme alanları oluşturarak öğrencilerin asıl ihtiyaçlarını sağlamakla birlikte grupla çalışmalar yaparak akademik açıdan öğrenmelerini sağlayarak daha etkili bir öğrenme gerçekleştirmiş olurlar (Yıldız, 2006).

İşbirlikli öğrenme kuramı öğrencilerin benzer hedefler doğrultusunda birlikte çalıştıkları bu çalışmaları da işbirliği içerisinde yürüttükleri üç ve dört kişilik karışık topluluklardan oluşan, paylaşımcı, eğitim alanında kendilerini geliştirebilecekleri yollara girmelerini öğreten ve bu doğrultuda olumlu pekiştiriciler sunan yaklaşım türüdür (Açıkgöz, 1992; Johnson ve ark., 1993; Gömleksiz, 1997).

İşbirlikli öğrenme ile öğrenciler, akranlarıyla beraber öğrenmelerini yardımcı olur, çeşitli fikirler üretmelerine ve realist bir fikir çevresinde toplanabilme kabiliyeti kazanırlar. İşbirlikli öğrenme metodunun kullanıldığı faaliyetlerde, öğrenciler grup içindeki konuşmalarıyla etkin bir öğrenme fırsatı

sağlayarak grup üyelerinin eğitimsel gelişimlerinin artmalarına yardım eder (bruffe, 1993; Bolling,1994).

İşbirlikçi gruplar; kabiliyet, cinsiyet, başarı, kişilik ve sosyal gibi nitelikleri göz önüne alarak oluşturulur. Gruplarda liderlik üyeler içinde bölüştürülür ve grubun yükümlülükleri temel alınır. Oluşturulan gruplar gelişmeye, paylaşım yapmaya, üretken olmaya dayalıdır. Tüm bunlar düşünüldüğünde, istasyon gruplarındaki faaliyetlerin grup olarak sürdürülmesi eğitimsel yönden yararlı olacaktır. İstasyon gruplarındaki faaliyetler, grup esas alınarak yürütülecekse, işbirlikçi öğrenme metodunun genel kurallarından faydalanarak oluşturulması daha çok yardımcı olacaktır.

Maria Montessori Eğitim Metodu

1970 yılında İtalya Ancora’da dünyaya gelen İtalyan felsefe uzmanı ve İtalya’nın ilk kadın doktoru olan Maria Montessori, metodun esaslarını zekâ engeli olan çocuklar ile yaptığı faaliyetlerle oluşturmuştur. Yöntemin başarılı olmasından dolayı bu metodu normal çocukların eğitimlerinde de kullanması sonucuna varmıştır. Bu metot çocukların ilgi, tutum ve tavırlarında belli bir olgunluğa ulaşmasını sağlamıştır.

Montessori metodu çocuğun danışmanlığını seyreden bir metottur. 0-18 yaş eğitiminin bütününde çocukların kendi eğitimlerini yönlendirmesi ve eğitim hayatı konusunda sorumluluk alması beklenir. Yetişkinler çocuğun hayatının ilk aylardan başlayarak çocuğun kendi bilincini oluşturmaya yardım eden bir sanatkâr gibi, heybetli ve onların bu zaman içinde lüzumsuz müdahaleler ile süreci sorunsuz atlatmaları için lazım olan ortamı yaratmalı, tercihleri ve verdiği kararlara saygı duymayı öğrenmelidir.

Montessori çocukların gelişimlerine dair ölçütleri belirlerken bu ölçütlere uygun yöntem ve araç-gereçler geliştirilir. Montessori’e göre çocuklar davranışlarında özgür olmalı, oluşturulan ortam çocuğu hiçbir şekilde rahatsız etmeyecek ve onlara uyacak biçimde geliştirilmelidir. İcabında öğretmenler çocuğun durumuna bakarak kendilerini çocuklara göre ayarlayabilmelidirler.

Montessori öğretim programında yer alan en önemli kriterler şunlardır; gerçek araç-gereç, süreç sonunda oluşturulan ürün değil de sürece odaklanmak, çocukların yarışma halinde olmaları yerine işbirliği içinde olmaları, doğal sosyal gelişimleri, gelişimsel gereksinimlere destek olmak için biyolojik esaslar, yükümlülükleri olan özgürlük, içsel motivasyon, çocuğun niteliğini geliştirmek, kabiliyetlere dayanan başarıları destekleyip geliştirmek.

Montessori felsefesinin esasları; çocuğun gelecekte seçeceği profili, potansiyel olarak içinde gizlendiği fikridir. Çocuğun entelektüel, bedensel ve duyuşal gücünün farkına varıp ve buna ulaşabilmesi için özgürlüğe gereksinim duyar. Tüm bunlarla beraber bu özgürlük, düzen ve kendi disiplin anlayışlarıyla ulaşabilecekleri bir özgürlük olmalıdır. (Zakir, 2019)

Montessori felsefesi çocuğu odak noktasına alması, öğretmeni rehber pozisyonuna sokarak geleneksel anlayışı değiştirmiştir. Bunun sebebi ise çocuğun bilgiyi öğretmenlerden almaları yerine

tecrübeler yoluyla ortamdan almaktadırlar. Öğretmenlerin vazifeleri geleneksel eğitimde karıştırdığımız öğretmenlerden farklı olarak çocuğun bilgiyi yaparak ve yaşayarak keşfedip öğrenmesine yardımcı olmakla sınırlandırılmıştır. Bu şartlarda Montessori felsefesini temel alarak yapılan eğitimlerdeki en kuvvetli bağlantı geleneksel eğitimdekilerin tersine çocuk ile ortam arasında kurulmaktadır. Bu sebeple kendi kendine eğitim kriteri Montessori Felsefesinin temelini oluşturmaktadır.

Montessori eğitimcileri sadece araç ve gereçlerle çocuk arasında bir aktarım sağlamaktadır. Çocuklara verilen işleri açıklayarak ve hafifletmek rolünü üstlenmekten başka bir şey yapmaz. Bu sebeple Montessori eğitimci gerekli spor materyalleri bulunan bir salonun antrenörüne benzetilir. Antrenörlerin materyalleri yalnızca nasıl kullanacaklarını ve ne şekilde tutacaklarını göstermesi gibi Montessori eğitimcileri de çocuklar ile iletişim halinde olarak araç-gereçlerin ne şekilde kullanılacağı gösterir. Şöyle ki hiçbir öğrenci beden eğitiminde kullanılan teoriler ile vücudunu geliştiremez ise, öğretmende sadece anlatım tekniğinden faydalanarak çocukların gelişimlerine destek olamaz (Durakoğlu, 2010).

İlgili Araştırmalar

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Morgil vd. (2002), istasyon tekniğini 7.sınıf “madde ve özellikleri” ünitesini kapsayan, 30 öğrenciyle uygulayarak, uygulanan tekniğin tesirini araştırmıştır. Çalışma neticesinde araştırmaya dahil olan öğrencilerin ilgilerinde ve akademik başarılarında artış olduğu sonucuna varmıştır.

Demirörs (2007) 9. Sınıf öğretim programında bulunan Ohm yasası konularını kapsayan konular için oluşturulan 12 tane istasyonla öğrenme istasyonlarının öğrencilerin akademik başarılarına tesiri saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmacının geliştirdiği istasyonlar Ankara’nın Akyurt ilçesinde bulunan programlı lisede öğretim gören 155 dokuzuncu sınıf öğrencisi, 50 beşi kontrol yüzü deney grubu olarak ayrılan öğrenciler arasında yürütülmüştür. Çalışma neticesinde öğrencilerin başarı ve tutum testi uygulayarak sonuçları yorumlanmıştır. İstasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel biçimde ders işlenen kontrol grubunun akademik başarıları ve derse karşı olan tutumları kıyaslandığında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Demir (2008) öğrenme istasyonlarını 1. Sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey kabiliyetlerine tesirini araştırmıştır. Çalışmada ön test -son test deneysel model kullanılmıştır. Çalışma Marmara bölgesinde bulunan il merkezinde olan 74 kişinin dahil olduğu birinci sınıfta okuyan öğrenciler ile yapılmıştır. Çalışma slogan atma, afiş hazırlama, şiir yazma, öykü yazma, şarkı söyleme vb. faaliyetleri kapsayan 6 öğrenme istasyonuna bölünerek 10 hafta sürecinde haftada 1-2 defa kullanılmıştır. Çalışma verileri için başarı testi uygulanmıştır. Çalışma verileri t testi kullanılarak incelenmiştir. Çalışmanın neticesinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deney grubunda bulunan öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklı olduğu belirtilmiştir.

Güneş (2009), tez çalışmasının “fen ve teknoloji dersinde istasyon tekniği ile yapılan öğretimin erişimi ve kalıcılığa etkisi” başlıklı araştırması öğrenciler üzerinde etkisi hedeflenmiştir çalışma 2008 2009 öğretim yılında Adana’da bulunan öğretmen Zeynep Erdoğan ilköğretim okulunda yürütülmüştür. araştırma 8 hafta , 4 ders ve toplam 32 ders saati boyunca öğrenme istasyonları ile öğretim sağlanmıştır çalışmada deneysel modellenmiş ön test son test kontrol gruplu model kullanılmıştır çalışmada öğrenme istasyonlarının uygulandığı deney grubunun bilgi seviyesindeki, bilgi üst düzeyindeki erişim puanları ile beraber öğrenme istasyonlarının uygulanmadığı kontrol grubunun bilgi seviyesindeki bilgi üst düzeyindeki ve toplam erişim puanları ile kıyaslandığında, deney grubu için anlamlı 1 farklılık olduğu neticesine ulaşılmıştır. Öğrenme istasyonu ile öğretim yapılan grupların bilgi düzeyindeki kalıcılık puanlarıyla istasyon öğrenme istasyonlarıyla öğretim gerçekleştirilmeyen grupların kalıcılık puanları kıyaslandığında deneyimi kontrol grubu öğrencilerinin bilgi düzeyindeki kalıcılık puanları içinde anlamlı 1 farklılık olmadığı neticesine varılmıştır. Öğrenme istasyonları ile işlenen derslerin bilgi üst düzeyindeki ve toplam kalıcılık puanları ile öğrenme istasyonu kullanılmayan derslerin kalıcılık puanları kıyaslandığında deney grubu için anlamlı bir farklılık olduğu neticesine varılmıştır. Çalışmada yalnızca fen teknoloji dersi maddenin değişimi ve tanınması ünitesi o değil de diğer tüm ünitelerin öğretiminde etkin olarak uygulanabileceği ve diğer dersler için geliştirilecek olan yeni istasyonların öğrenciler ve öğretmenler açısından yararlı olacağı belirtilmiştir.

Bu çalışmada öğrenci başarılarını saptamak için “ülkemin kaynakları” Ünitesinde yer alan konularla ilgili 25 sorudan oluşan başarı testi ve 29 soruluk 5’li likert tipi tutum ölçeği oluşturulan bütün gruplara ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma neticesinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin başarılarında artış olduğu belirtilmiştir. Bu netice İstasyon tekniğinin öğrencilerin başarılarına yardım ettiği biçiminde tahlil edilmiştir deney ve kontrol grubu kıyaslandığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır. 2 grubun toplam tutum puanları içerisinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark saptanmamıştır. Fakat tutum ölçeği yarar, arzu ve itimat çerçevesinde deney grubunda bulunan öğrencilerin puanlarında artış görülmüştür.

Genç (2013) öğrenen adaylarının çevre eğitiminde kullanılan öğrenme istasyonlarına karşı görüşlerini saptamaya çalışmıştır. Çalışma Karadeniz bölgesinde bulunan bir üniversitede bulunan sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 40 öğrenci ile yürütülmüştür çalışma slogan resim yapma hikâye yazma ve şiir yazma olarak 4 öğrenme istasyonu kullanılmıştır çalışmaların neticesinde öğrenme istasyonu zevkli etkin katılımı destekleyen yaratıcı fikirler üretmeye yardımcı olan faydalı bir metot olarak belirtilmiştir.

Benek (2012) istasyon tekniğinin 7. Sınıf öğrencilerinin fen teknoloji dersinde akademik başarıya etkisini araştırmak için Van’da birbirinden farklı 2 ortaokulda 79 öğrenciye uygulayarak çalışmalarını yapmıştır. Çalışmayı 1 deney grubu ve 2 kontrol grubunda üzerinde uygulamıştır. Çalışmanın verileri araştırmacı aracılığıyla düzenlenen başarı testi ile ölçülmüştür. Ön test- son test kullanılan başarı testi, öğrenciler üzerinde bilgilerin sürekliliği göstermek için uygulanan testin son test yapıldıktan 6 hafta sonunda süreklilik testi olarak yapılmıştır. Verilerinin sonucunda öğrenme

istasyonları geleneksel eğitimden daha farklı olarak yapılandırmacı eğitim sistemini benimseyerek bilgilerin kalıcılığının arttığını ve daha başarılı olduklarının sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak öğrenciler öğrenme istasyonlarının dersleri daha eğlenceli hale getirdiğini, daha kolay ve yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

Batdı ve Semerci (2012) “derslerde İstasyon Tekniğinin Uygulamasının Yansıtıcı Sorgulaması” isimli çalışmada, öğrenme istasyonlarının dersin başı, işlerken ve sonunda elde edilen sonuçların belirlenmesinde, teknikte bulunan zayıf ve güçlü yanların neler olduğunu ve ne denli öğretici olduğu yönünde araştırılmıştır. Çalışma 2010-2011 öğretim yılında Doğu Anadolu’da bulunan bir üniversitede Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri eğitimi görmekte olan 86 öğrenciyle gerçekleş. Araştırmada ön test-son test deneysel model kullanılmıştır. Kontrol grubu geleneksel öğretim ile yürütülürken deney grubu istasyon tekniğiyle yönetilmiştir. Çalışma grubu Erzurum merkez de bulunan 1 ilköğretimde altıncı sınıf da öğrenim gören 47 öğrenci tarafından oluşmaktadır. Araştırmacıların geliştirdiği “yazılı anlatım değerlendirme formu” ve MEB’in geliştirdiği “Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Araştırma neticesinde yaratıcı yazma becerileri ve Türkçe dersine karşı tutum üzerinde gelenekseldense istasyon tekniğinin daha etkili olduğu kanısına varılmıştır.

Erdağı (2014) yüksek lisans tezinde istasyon tekniğinin fen ve teknoloji dersinin akademik başarıya etkisini inceleyerek, ön test- son test gruplu yarı deneysel teknik kullanmıştır. Çalışmada kontrol grubunda bulunan öğrencilerle konular programda belirtildiği işlenmiş, deney grubunda bulunan öğrenciler ile ise konular 6 öğrenme istasyonuna bölünerek konular tekniğe uygun bir şekilde işlenmiştir. Çalışma 3 hafta sürmüştür. Çalışmanın verileri araştırmacı aracılığıyla geliştirilen, öğrencilerin akademik başarılarını ölçen, KR-20 değeri 0.657 değerlerinde olan akademik başarı testi ile öğrencilerin öğrenme istasyonlarına tutumlarını ölçmek için gözlem formu kullanarak elde edilmiştir. Verilerinin sonucunda öğrencilerin öğrenme istasyonları ile akademik başarılarının yükseldiği ve tekniğe olan tutumun iyi olduğu, derslerin daha eğlenceli hale geldiği görülmüştür.

Korsancılar ve Çalışkan (2015) fiziğin doğasına ve ilgili temel bilgilere öğrenme istasyonları ve yaşam temelli öğretim ders başarılarına ve bilginin kalıcılığına etkisini araştırmışlar vardır çalışma ekibi 2012-2013 yılları arasında ege bölgesinde bir lisede 84 öğrenciden oluşan 3 farklı sınıfta yürütülmüştür. Çalışmada yarı deneysel metot ön test son test kullanılmıştır. Çalışmaya dahil olan sınıflarda ayrı istasyon tekniğine, yaşam temelli öğretime ve yapılandırılmacılığı esas alan MEB’in müfredatına göre dersler işlenmiştir. Çalışmaların verileri başarı testiyle oluşturulmuştur. Öğrenme istasyonu ile dersleri işlenen sınıflarda 4 hafta süresince 2 saat olarak yürütülmüştür. Çalışmanın neticesinde öğrenme istasyonunun geleneksel yöntem ve yaşam temelli öğretim yöntemine karşın başarıda artış sağlandı fakat bilgilerin sürekliliğine ise herhangi bir etkisi bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Taşdemir (2015), bu çalışmada İstasyon Tekniğinin sosyal bilgiler dersindeki başarılarına ve tutumlarına olan etkisi etkisini araştırmıştır. Bu araştırmadaki çalışma grubu 2014-2015 eğitim öğretim yılı Elâzığ merkez Kaya Karakaya okulundaki 45 altıncı sınıf öğrencisi tarafından oluşturulmaktadır.

Çalışmada, ön test ve son test deneysel model kullanılmıştır. Çalışma süresi zarfında kontrol grubunda bulunan öğrencilere öğretim programında yer alan faaliyetler yapılarak ders işlenirken, deney grubunda bulunan öğrencilerle istasyon tekniği kullanılarak işlenmiştir. Deney grubunda bulunan öğrenciler 4e ayrılıp 5 veya 6 kişiden oluşan gruplara ayrılmıştır. Oluşturulan gruplar araştırmacı danışmanlığında 6 hafta süresince haftada 1 ders saati olarak çalışmışlardır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Howatson (1971), “İlkokul İkinci Sınıfta Öğrenme Merkezleri Yaklaşımının Değerlendirmesi” adlı tezinde, öğrenme merkezleri yaklaşımının kullanıldığı ilkokul 2. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okula olan tutumların ve başarı, yaratıcılık, sosyal gelişmeleri, benlik oluşturma kavramlarına tesirini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada dil, okuma, matematik ve proje öğrenme grupları kullanılmıştır. Çalışma, 25 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmaya dahil olan öğrencilerin sosyal ve akademik alandaki gelişmelerinde olan farkı bulmak için öğrencilerin velileri de çalışmaya dahil edilip velilere anketlere yapılarak veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Başarı testi ve tutum ölçeği ile toplanan veriler incelendiğinde benlik kavramlarında ve başarılarında anlamlı farklılık olduğu kanısına varılmıştır.

Fraling (1982), “öğrencilerin okudukları anlama becerilerini geliştirmede öğrenme istasyonlarının kullanımı” adlı araştırmasında öğrenme istasyonlarının kullanıldığı öğretimde kelime anlamı, özlü düşünme, kelime yapısı, eleştirel ve çıkarımsal düşünme vb okuduklarını anlama kabiliyetleri üstündeki etkisi incelenmiştir. Çalışma 3. Sınıfta öğrenim gören 12 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırma deney grubunun 20 istasyonla haftada 2 defa 6 ay süresince uygulanmıştır. Kontrol grubunda 6 ay boyunca geleneksel yöntem kullanılmıştır. Her istasyondan sonra oluşturulan öğretmenlerin gözlemleri ve başarı testleri ile verilere ulaşılmıştır. Çalışma neticesinde 3. Sınıfları kapsayan istasyonların okuduklarını anlama kabiliyetlerinin geliştiği ve öğrenme istasyonlarının deney grubunda yer alan öğrencilerin başarılarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Chone ve Anthony (1982), “Expectation States Theory and Classroom Learning” adlı çalışmasında ABD California’da 307 İspanyol öğrenciye 5 farklı okulun 2,3,4. Sınıf düzeyinde eğitim gören öğrencilere sınıf içi iletişimleri, sosyal çevreleri ve ders başarıları üstünde öğrenme istasyonları ile işlenen derslerin etkisini belirtmektedir. Düşünme becerileri, fen bilgisi ve matematik konularının öğretildiği 5 kişilik gruplara ayırmıştır. Veri toplama aracı olarak gözlem formları ve başarı testleri kullanmıştır. Çalışmanın sonunda sosyal kabiliyet sevipleri yüksek olan ve İngilizce dilbilgisi yapılarına aşina olan öğrencilerin düşünme becerileri, fen bilgisi ve matematik konularında da başarı sağladıklarını görülmüştür (Arslan,2003).

Tofte (1982), “jeolojiye giriş dersinde öğrenme merkezlerinin ve geleneksel yöntemin uygulanmasının karşılaştırmalı etkililiği” adlı doktora tezinde, öğrenme istasyonlarıyla yapılan eğitimin, geleneksel öğrenim ile gerçekleştiren eğitimin öğrenciler üzerindeki etkileri ve derse olan tutumları üstündeki etkilerini incelemiştir. Çalışma rastgele seçilen 4. Sınıftaki 72 öğrenci ile 2 kontrol 2 deney

sınıfları meydana getirilmiştir. İlâveten deney ve kontrol gruplarındaki danışman pozisyonunda bulunan öğretmenleri de gelişigüzel atamıştır. Çalışmada kontrol gruplarında geleneksel eğitime devam edilirken, deney gruplarında ise öğrenme istasyonları kullanılmıştır. Çalışma haftada bir defa toplam 12 saat uygulanmıştır. Günlük kullanılan testler, çalışmalar sonunda uygulanan genel sınav ve tutum testi uygulanarak veriler alınmıştır. Günlük test sonuçlarına bakıldığında öğrenme istasyonlarının kullanıldığı gruplarda içinde anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Genel sınava bakıldığında ise gruplar içinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Tutum testi verileri neticesinde, öğrenme istasyonlarının kullanıldığı gruplarda jeoloji derslerine karşı olumlu bir tutumun oluştuğu gözlemlenmiştir.

Norman ve Toddonio (1990), araştırmalarında okul öncesi öğretimine yönelik 7 farklı kimya öğrenme grubu meydana getirmişlerdir. Gruplar renk değişimlerini gözleme, denge uygulaması, aşçılık, batma ve yüzme, baloncuk yapma, termometre kullanma, renklerin sınıflandırması etkinlikleri biçimde oluşturulmuştur. Öğrenme istasyonlarında bilişsel, duyuşsal ve dil öğrenmelerini geliştiren çalışmaların oluşturulması hedeflenmiştir. Verilerin toplanması video kayıt cihazına ile kaydedilerek yapılmıştır. Değerlendirme aşaması, kaydedilen videoların izlenmesi ve incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler önceden belirlenen süre zarfında, ilgili, motivasyon, merak, inatçılık ve özgürlük duygusal durumlarını öğretmenlerin oluşturduğu notlar ve kaydedilen görüntülerin incelenmesi ile değerlendirilmiştir. Çalışmada oluşturulan grupların bilişsel, duyuşsal ve dilsel gelişimlerinin olumlu olarak etkilendiği ve hedeflerin karşılanmasında kimi gruplarda beklenen seviyede olmadığı görülmüştür.

Page (1997) “bir ilkokulda ders dışı çevresel öğrenme merkezlerine ilişkin alan çalışması” adlı tezinde fen dersinin öğretiminde geleneksel yöntem ile çevresel öğrenme istasyonlarının nasıl ilişkilendirilebileceğini araştırmayı hedeflemiştir. Bu hedef doğrultusunda 2. Sınıf öğretmeni ve 3. Sınıf öğretmenin öğrencilerinin çevresel öğrenme istasyonları ile nasıl etkileşimde olduğu ve bu istasyonlardan nasıl etkilendiklerini incelemiştir. Çalışmanın yürütüldüğü okulda laboratuvarlar ve sınıflardan yararlanılarak 9 farklı istasyon grubu oluşturulmuştur. Gözlem formu ve görüşmeler ile elde edilen verilere bakıldığında öğrenme istasyonları ile işlenen der derslerinin, öğrencilerin derse karşı tutumları ve bilişsel öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Roberts (1999), “birden fazla duyuya hitap eden kaynakların fen dersi başarısına ve tutumlarına olan etkisi” adlı doktora tezinde, istasyon tekniğini kullanılarak düzenlenmiş öğrenme istasyonları, öğrencilerin fen bilgisi derslerindeki başarılarına ve derse olan tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Çalışma 7. Sınıfta öğretim gören 74 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme şekilleri, Dunn ve Dunn’ın öğrenme şekillerinden faydalanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kontrol grubunda geleneksel yöntem kullanılırken deney grubunda ise öğrencilerin öğrenme şekillerini öne çıkaracak faaliyetlerin düzenleneceği 4 istasyon oluşturulmuştur. Başarı testi ve tutum ölçeği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Veriler sonucunda deney grubunda olan öğrencilerin başarı ve tutumlarında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. İlâveten öğrencilerin bireysel öğrenmelerine göre hazırlanan kaynakların zor

ve yeni konuların öğrenilmesinde başarı elde edilmesi öğrenme istasyonlarının kullanmasına bağlanmıştır.

Farkas (2002) “öğrenme stillerine göre yapılan öğretimin 7. Sınıf öğrencilerinin başarılarına, tutumlarına, empatilerine ve becerilerine etkisi” adlı doktora tezinde öğrencilerin öğrenme stillerine göre, birçok duyuya değinen öğretimlerin öğrencilerin başarısını, tutumlarını, empatik kurma yeteneklerini ne denli etkilediğini incelemeyi hedeflemiştir. Çalışmada öğrenme tarzlarına göre uygulanan öğretim için öğrenme istasyonlarından faydalanılıp 5 istasyon grubu üstünde gerçekleştirilmiştir. Dunn ve Dunn’ın öğrenme stilleri envanterinden faydalanıp, oluşturulacak istasyonlar buna göre hazırlanmıştır. Çalışma “soykırım” konusu kullanılarak yürütülmüştür. Veriler tutum ölçeği, başarı testi ve empati ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Verilere bakıldığında deney grubunun öğrencilerinde kontrol grubu öğrencilere göre anlamlı bir fark olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin “soykırım” konusunda olumlu tutum sergilediklerine değinilmiştir. Ek olarak deney grubunda yer alan öğrencilerin empati kurma yeteneklerinde kontrol grubuna göre anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Porter (2004), “öğrenme merkezleri: lise matematik dersinde uygulanan öğrenme destekli programın araştırılması” adlı araştırmasında lise matematik dersinde uygulanacak öğrenme istasyonların etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışma 55 öğrenci ile yapılmıştır. Okuldaki öğrenme destekli program boyutunda matematik dersi için 5 farklı sınıfta 5 farklı istasyon hazırlanmıştır. Hemen hemen 10-15 öğrenciden oluşan sınıflar eğitim yılı süresince kâğıt kalem, bilgisayar, ders anlatımı ve problem çözme gibi istasyonlar hazırlanmıştır. Bu süre zarfında öğrenciler izlenmiştir. Sürecin sonunda öğrenci ve öğretmene uygulanan odak grubu görüşmeleri ve röportaj soruları ile veriler toplanmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin başarılarında farklılaşma için oluşturulan başarı testinin ön test ve son testleri uygulanmıştır. Elde edilen tüm veriler incelendiğinde, öğrencileri istasyonlarda çalışmaktan zevk aldıklarını ve daha eğlenceli olduğunu, davranış problemlerinde azalma olduğunu ve matematik kabiliyetlerinde artış görüldüğü neticesine varılmıştır.

Lebak (2005), “ders dışı etkinliklerin sınıf ortamı etkinlikleri ile ilişkilendirilmesi: öğretmen ve öğrencilerin fen dersinde katılımına ilişkin nitel bir araştırma” adlı doktora tezi ders dışındaki faaliyetlerde uygulanan öğrenme istasyonlarının, ders içindeki faaliyetlere destek olup olmadığını araştırmayı hedeflemiştir. Ayrıca öğrenme istasyonlarını kullanarak düzenlenen faaliyetler ile işlenen dersler, öğrencilerin ve öğretmenin fen derslerine iştirakını ne şekilde etkilediği de araştırılmıştır. Öğrenmen gözlemleri, görüşme formları ve ses kayıtları ile elde edilen veriler gözden geçirilmiştir. Neticede, öğrenme istasyonlarının kullanıldığı ders dışı faaliyetlerde öğrencilerin fen dersine yönelik ilgilerinin ve derse katılımlarında artışlar olduğu, öğrencilerin öğretmenleriyle, birbirleri ile ve faaliyetlerde kullanılan materyallerin fayda sağladığı neticesine varılmıştır.

Bulunuz (2006), doktora tezinde, fen eğitiminde anlam karmaşasına sebep olan “yeryüzü ve uzay” konusuyla ilgili altı kavramın öğretmenler eliyle ne şekilde daha iyi aktarılacağını incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin bu kavramlara ne denli hâkim oldukları ve bu kavramların öğretiminde öğrenme istasyonları gibi alışılmış dışında olan öğrenme modellerinden faydalanılmıştır. Kavram haritaları, altı açık uçlu soru ve çalışmayı yürüten tarafından gerçekleştirilen gözlemler veriler elde edilmiştir. Kavram haritaları için Novak ve Growin’nin belirlediği ölçütler ve açık uçlu sorular için “değerlendirme ölçeği” den faydalanılmıştır. Geri kalan veriler içinse Anova ve t testi kullanılmıştır. Verilerin tümü sonucunda fen kavramlarının, öğretmenler tarafından öğrenilmesinde etkin rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Furutani (2007), “ilkokul 3. Sınıflarda öğrenme merkezleri nasıl başarıyla uygulanabilir?” adlı tez araştırmasında, kendi sınıfında bulunan 21 öğrenciyle gerçekleştirerek, resim, okuma- yazma, yap-boz, serbest oyun, matematik gibi 10 istasyon biçiminde yürütmüştür. Çalışma 1 dönem sürecince haftada 2 gün sürdürülmüştür. Gözlem ve anket yardımıyla veriler elde edilmiştir ve başarı testi uygulanmıştır. Anket ve başarı testlerinden elde edilen verilere bakıldığında öğrenme istasyonlarının öğrencilerin başarılarında artış sağlayan, gereksinimlerini koruyan ve zevk veren bir teknik olduğu neticesine varılmıştır.

Geier ve Bogner (2011) “Learning at Workstations Students’ Satisfaction, Attitudes Towards Cooperative Learning and İntrinsic Motivation” isimli çalışmasında, öğrenme istasyonları ile öğrencilerin sigaranın zararlarına karşı bilgilendirmeyi, işbirlikli çalışmalar ve içsel motivasyonun etkilerini saptamaya çalışmıştır. Almaya Bavyera kentindeki okulda 194 5. Sınıf öğrencisiyle çalışmasını yapmıştır. Öğrenciler bulundukları sınıflarda 2 ve 3 kişilik gruplar halinde çalışmışlardır. Çalışmaya okulda bulunan 5. Sınıfların tümü dahil edilmiştir. Öğrencilerin sigara kullanmanın zararlarına yönelik 3 lokomotif istasyon ve 10 istasyon oluşturulmuştur. Lokomotif istasyondan alınan veriler analize dökülmemiştir. Oluşturulan istasyonlardaki faaliyetler 130 dk. sürmüştür. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin istasyonda bulunan sigaranın zararları yönünde yapılan etkinliklere katılmaktan memnun oldukları savına varılmıştır. Tekniğin işbirlikli öğrenme ve içsel motivasyon üstünde anlamlı bir etkisi bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Cinsiyet karşılaştırılması yapıldığında kız öğrencilerin tüm değerlendirmelerde erkek öğrencilere göre daha iyi ve puanlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, istasyon tekniğinin görsel sanatlar dersinde kullanılmasının öğrencilerin başarı ve yaratıcılıklarına etkisi incelenmiştir. Bu amaçla araştırmada öntest sontest deney-kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar araştırmacıların oluşturduğu farkların bağımlı değişken üzerindeki etkilerini test etmek için yapılan çalışmalardır. Deneysel çalışmalarda ana amaç değişkenler arasında meydana getirilen neden-sonuç ilişkilerini test etmektedir. Deneysel çalışmalar tek denek veya tek grup üstünde de yapılabilir olsa da genellikle iki gruptan veya 3 ve daha fazla gruplardan oluşan uygulamaları içine almaktadır. İki grup deneysel ve kontrol olarak ayrılır. Deney grupları bağımlı değişken üstündeki etkileri test ederken kontrol gruplarında ise hiçbir işlem yapılmaz veya kıyaslanan grup farklı bir uygulamaya tabi tutulur. Eğitimsel araştırmalarda kontrol grupları genellikle bir uygulama alır. Öntest-sontest kontrol gruplu desen, yaygın olarak kullanılan karışık bir desendir. Katılımcılar, deneysel işlem öncesi ve sonrasında bağımlı değişkenlerle ölçülür. Öntest-sontest modeli, bir ilişki desendir. (Büyüköztürk, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırma, 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında 8.sınıfta öğrenimini sürdüren 38 öğrenciden oluşan deney ve kontrol grupları ile gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda 19 ve deney grubunda 19 öğrenci yer almaktadır.

Tablo 1. *Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler*

Değişken	f
Deney Grubu	19
Kontrol Grubu	19
Toplam	19

Veri Toplama Teknikleri/Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, başarı testi, akademik başarı puanlarını ve ön test- son test puanlarını hesaplamak için kullanılmıştır. Yaratıcılığı ölçmek için ise “Ne kadar yaratıcısınız?” testi kullanıştır.

Akademik Başarı Testi

Araştırmada veri toplama araçlarından biri olarak kullanılan akademik başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Akademik başarı testinin geliştirime sürecinde öncelikle ilgili literatür taranmış; kazanımlar dikkate alınarak 25 adet soru hazırlanmıştır. Hazırlanan 25 soruluk akademik başarı testinin pilot uygulaması yapılmaya çalışılmış ancak pandemi sürecinde olunması nedeniyle gönderilen 150 pilot akademik başarı testinden sadece 10 tanesi değerlendirmeye uygun şekilde geri dönmüştür. Risk yönetimi kapsamında B planı olarak uzman görüşü alınmasına karar verilmiştir. 25 soruluk pilot akademik başarı testi 1 alan uzmanı ve 2 öğretmene incelenmiştir; soruların zorluk dereceleri ve kapsam geçerliliği dikkate alınarak gelen öneriler doğrultusunda 10 soru akademik başarı testinden çıkarılarak 15 soru ile akademik başarı testine son hali verilmiştir.

Akademik başarı testinin kazanımlara ilişkin belirtke tablosu Tablo 1’de verilmiştir.

15 maddelik başarı testinin kazanımlara ilişkin belirtke Tablosu tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 2. Akademik Başarı Testi Belirtke Tablosu

Kazanım	f	%
G.S.8.2.2.	15	100

Tablo 1 incelendiğinde 15 soruluk başarı testindeki soruların %100’nün “Renk nedir? Sıcak ve soğuk renkler hangileridir? Zıt renkler hangileridir? (G.S.8.2.2.)” kazanımını ölçtüğü görülmektedir.

15 maddelik başarı testinin Bloom Taksonomisi dağılımı göre oluşturulan Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 3. Akademik Başarı Testi Bloom Taksonomi’sine göre Oluşturulan Tablo

Hedef/kazanımlar	Hatırlama	Anlama	AnalizEtme	Uygulama	Değerlendirme	Yaratma
G.S.2.2	3	3	4	2	1	2

Yaratıcılık Testi

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan yaratıcılık testinin orijinali Whetton ve Cameron (2002) tarafından geliştirilmiş olup Aksoy (2004) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek toplam 40 maddeden oluşmaktadır. İlk 39 madde dereceleme ölçeği türünde olup “katılıyorum”, “kararsızım” ve “katılmıyorum” seçeneklerinden birisinin işaretlenmesi istenmektedir. İlk 39 maddenin puanlanmasında seçeneklerin puan karşılığı maddeye göre farklılık göstermekte olup eksi iki (-2) ile üç (3) arasında değişmektedir. Maddelerin puan karşılıkları Tablo 1.3.3’ de verilmiştir.

Tablo 4. *Yaratıcılık Ölçeği Maddelerinin Puan Değerleri*

Madde No	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Madde No	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor
1	0	1	2	21	0	1	2
2	0	1	2	22	3	0	-1
3	4	1	0	23	0	1	2
4	-2	0	3	24	-1	0	2
5	2	1	0	25	0	1	3
6	-1	0	3	26	-1	0	2
7	3	0	-1	27	2	1	0
8	0	1	2	28	2	0	-1
9	3	0	-1	29	0	1	2
10	1	0	3	30	-2	0	3
11	4	1	0	31	0	1	2
12	3	0	-1	32	0	1	2
13	2	1	0	33	3	0	-1
14	4	0	-2	34	-1	0	2
15	-1	0	2	35	0	1	2
16	2	1	0	36	1	2	3
17	0	1	2	37	2	1	0
18	3	0	-1	38	0	1	2
19	0	1	2	39	-1	0	2
20	0	1	2				

40. maddede ise yaratıcılıkla ilgili verilen 54 tane sıfattan 10 tanesinin seçilmesi istenmektedir. Sıfatların puan değerleri 0 ile 2 arasında değişmektedir. Ölçeğin 40. maddesinde verilen sıfatlar ve puan karşılıkları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 5. *Yaratıcılık Ölçeği 40. Maddedeki Sıfatların Puan Değerleri*

Sıra	Seçenekler	Puan	Sıra	Seçenekler	Puan
1	Enerjik	2	28	Uyanık	1
2	İkna edici	0	29	Tuhaf	2
3	Dikkatli	2	30	Düzenli	0
4	Revaçta olan	0	31	Duygusuz	0
5	Özgüveni olan	1	32	Mantıklı düşünen	0
6	Sebatlı	2	33	Anlayışlı	0
7	Orijinal	2	34	Dinamik	2
8	Tedbirli	0	35	Kendini isteyen	2

Tablo 5. (devamı)

9	Prensipli	0	36	Nezaketli	0
10	Becerikli	2	37	Cesur	2
11	Bencil	0	38	Verimli	0
12	Bağımsız	2	39	Yardımsever	0
13	Sert	0	40	Sezgili	2
14	Kehanet sahibi	0	41	Hızlı	0
15	Resmi	0	42	İyi huylu	0
16	Gayri resmi	1	43	Esaslı	1
17	Kendini işine adanmış	2	44	Düşüncesiz	0
18	İleri görüşlü	1	45	Kararlı	1
19	Gerçeklere dayanan	0	46	Gerçekçi	0
20	Açık fikirli	1	47	Alçakgönüllü	0
21	Çok anlayışlı	0	48	İstekli	2
22	Utangaç	0	49	Dalgın	0
23	Tutkulu	2	50	Esnek	2
24	Yenilikçi	2	51	Girişken	0
25	Dengeli	0	52	Sevilen	0
26	Meraklı	0	53	Huzursuz	1
27	Pratik	0	54	Çekingen	0

Öğrencilerin yaratıcılık ölçeğinden aldıkları toplam puan hesaplamasında bütün maddeler dikkate alınarak toplam 40 maddeden aldıkları puan dikkate alınmaktadır. Ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük puan eksi on dokuz (-19) en yüksek puan ise 116 olup, hangi puan aralığının hangi yaratıcılık grubunda değerlendirildiği Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 6. Yaratıcılık Ölçeği Puanlarının Sınıflaması

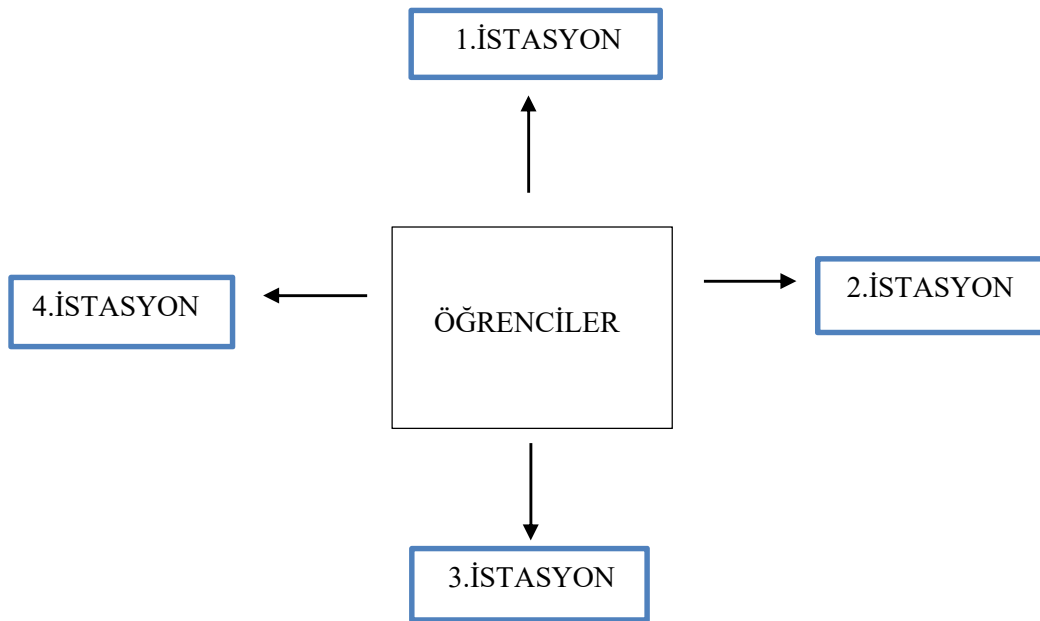
Puan Aralığı	Yaratıcılık Grubu
10'dan az	Yaratıcılığı Olmayan
11-19	Ortanın Altında Yaratıcı
20-39	Orta
40-64	Ortanın Üzerinde Yaratıcı
65-94	Oldukça Yaratıcı
95-116	Olağanüstü Yaratıcı

Aksoy (2004) tarafından yapılan güvenirlik çalışmasında dereceleme türünde olan 39 maddenin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .94 olarak tespit edilmiştir.

Süreç/Uygulama

Araştırma, 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında 8.sınıfta öğrenimini sürdüren 38 öğrenciden oluşan deney ve kontrol grupları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda bulunan öğrenciler arasında başarı ve yaratıcılık karşılaştırması yapılmış ve gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulabilme amacıyla çalışmalar yapılmıştır. Araştırmada bulunan gruplardaki öğrencilerin başarı puanları mukayese edilmiş ve gruplar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark çıkana değin senkronize edilmiştir. Senkronize edildikten sonra deney ve kontrol gruplarına Görsel Sanatlar Yaratıcılık Ölçeği ve Başarı Testi ön test ve son test olarak uygulanmış, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın oluşup oluşmadığı denetlenmiştir. Uygulama yapılmadan önce Bingöl İl Milli Eğitim Müdürlüğünden çalışmanın gerçekleşmesi için gerekli izinler alınmıştır. Uygulama toplam 5 hafta sürmüştür. 1. Hafta deney ve kontrol grubuna verilen başarı testi ve yaratıcılık testi uygulanmıştır. 2. Hafta uygulamanın yapılacağı deney grubu sınıf içi düzenlenmiş öğrencilere yönergeler dağıtılıp dersin nasıl işleneceği hakkında bilgiler verildikten sonra renk kazanımı ile ilgili istasyonlara bölünmüştür. Renk kazanımında bulunan renk nedir? Zıt renkler nelerdir? Sıcak ve soğuk renkler nelerdir? Soruları üzerinde durulmuştur. 4 istasyon oluşturulmuştur. İstasyonlara bölünen konular detaylı bir şekilde aşağıda yer almaktadır. Uygulama öncesi gerekli materyaller önceden istasyonlara yerleştirilmiştir. İstasyondaki çalışmalarını tamamlayan gruplar bir sonraki istasyona geçerek aynı süreçleri tamamlayıp tüm istasyonları dolaşmışlardır. Uygulama 3. ve 4. Haftalarda da istasyonlar aynı biçimde uygulanarak öğrencilere rehberlik edilmiştir. 5. Hafta sonunda son test olarak başarı testi ve yaratıcılık testi uygulanarak veriler toplandıktan sonra süreç sonlandırılmıştır. Oluşturulan istasyon merkezleri Şekil.1 verilmiştir.

Şekil 1. İstasyon Şeması



1.İstasyon

Birinci istasyondaki öğrencilere önceden hazırlanmış 50 x70 boyutunda Bristol kâğıt, kalem ve pergel verilmiştir. Öğrencilerden renk skalası çizmeleri istenmiştir. Öğrenciler işbirlikli şekilde çizime başlatılmıştır.

Şekil 2. Renk Skalası Çizimi



2.İstasyon

İkinci istasyonda bulunan öğrenciler önceden verilmiş olan Bristol kâğıt, sulu boya ve fırçalar ile, sıcak-soğuk ve zıt renkleri palettteki renklerden almak yerine karıştırarak bulmaları istenmiştir.

Şekil 3. Renk Karışımı



3.İstasyon

Üçüncü istasyon grubunda olan öğrenciler, önceden Bristol kağıdına çizilmiş olan renk skalasına ana renkler başta olmak üzere ara renkler, sıcak-soğuk renkler, zıt renkleri karışım ile elde ederek skalaya işlemişlerdir.

Şekil 4. Skalası Boyama



4.İstasyon

Dördüncü istasyon grubundaki öğrencilere 50x70 boyutunda Bristol kâğıdı, kalem ve suluboya verilerek sıcak-soğuk, zıt renklere dikkat etmeleri ve serbest bir çalışma yapmaları istenmiştir.

Şekil 5. Serbest Çalışma



Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan akademik başarı testinden elde edilen veriler öncelikle doğru cevaplar “1”, yanlış cevaplar “0” olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonrasında ise öğrencilerin vermiş oldukları doğru cevaplar dikkate alınarak 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Akademik başarı testinden alınabilecek minimum puan sıfır maksimum puan ise 100’dür.

Akademik başarı testinden alınan verilere parametrik mi yoksa non-parametrik mi testlerin uygulanacağına karar vermek için elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği ve varyanslara eşit dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Normallik varsayımını test etmek için verilere Shapiro-Wilks normallik testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 7. Akademik Başarı Testi Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları

	Ön test			Son test		
	Shapiro-Wilk	Sd	p	Shapiro-Wilk	Sd	p
Deney Grubu	.808	19	.071	.758	19	.056
Kontrol Grubu	.855	19	.108	.931	19	.183
Toplam	.890	38	.059	.902	38	.065

Tablo 7 incelendiğinde akademik başarı testlerine yapılan Shapiro-Wilks normallik testi sonuçlarının hem deney grubunda ($p=.071$, $p=.056$) hem kontrol grubunda ($p=.108$, $p=.183$) hem de toplamda ($p=.059$, $p=.065$) gerek ön testlerde gerekse son testlerde anlamlı bulunmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Ayrıca verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine de bakılmış; çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre verilerin normallik varsayımını karşıladığını söylemek mümkündür.

Akademik başarı testi verilerinin varyanslara eşit dağılıp dağılmadığını belirlemek için Levene testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’da verilmiştir.

Tablo 8. Akademik Başarı Testi Ön Test-Son Test Levene's Test Sonuçları

Test	Levene's	Sd1	Sd2	p
Ön Test	.109	1	36	.743
Son Test	.031	1	36	.861

Tablo 8 incelendiğinde Levene testi sonuçlarının ön testlerde ($p=.743$) ve son testlerde ($p=.861$) anlamlı bulunmadığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgu verilerin varyanslara eşit dağıldığını göstermektedir.

Akademik başarı testine uygulanan güvenirlik analizinde ön testlerde güvenirlik katsayısı (KR-20) .818, son testlerde ise güvenirlik katsayısı (KR-20) .848 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu değerler veri toplama aracının güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Yaratıcılık testinden alınan verilere parametrik mi yoksa non-parametrik mi testlerin uygulanacağına karar vermek için elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği ve varyanslara eşit dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Normallik varsayımını test etmek için verilere Shapiro-Wilks normallik testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Yaratıcılık Testi Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları

	Ön test			Son test		
	Shapiro-Wilk	Sd	p	Shapiro-Wilk	Sd	p
Deney Grubu	.981	19	.954	.973	19	.930
Kontrol Grubu	.954	19	.463	.962	19	.618
Toplam	.986	38	.918	.985	38	.876

Tablo 9 incelendiğinde yaratıcılık testlerine yapılan Shapiro-Wilks normallik testi sonuçlarının hem deney grubunda ($p=.954$, $p=.930$) hem kontrol grubunda ($p=.463$, $p=.618$) hem de toplamda ($p=.918$, $p=.876$) gerek ön testlerde gerekse son testlerde anlamlı bulunmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre verilerin normallik varsayımını karşıladığını söylemek mümkündür.

Yaratıcılık testi verilerinin varyanslara eşit dağılıp dağılmadığını belirlemek için Levene testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Yaratıcılık Testi Ön Test-Son Test Levene's Test Sonuçları

Test	Levene's	Sd1	Sd2	p
Ön Test	.182	1	36	.673
Son Test	.663	1	36	.421

Tablo 10 incelendiğinde yaratıcılık testi verilerinin Levene testi sonuçlarının ön testlerde ($p=.673$) ve son testlerde ($p=.421$) anlamlı bulunmadığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgu verilerin varyanslara eşit dağıldığını göstermektedir.

Yaratıcılık testine uygulanan güvenirlik analizinde ön testlerde Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .822, son testlerde ise Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .943 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu değerler veri toplama aracının güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan analizler neticesinde verilerin normal ve varyanslara eşit dağılım gösterdiğinin tespit edilmesine bağlı olarak veri setlerine parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırmasında bağımsız örneklem t testi kullanılırken, deney ve

kontrol gruplarının ölçümlerinin kendi içlerinde karşılaştırmasında ise eşleştirilmiş örneklem t testi uygulanmıştır.

Deneyssel çalışmalarda, ön test puanlarının gruplar arasında farklılık gösterdiği durumlarda kovaryans analizi ile ön testteki farklılığın etkisi kontrol altına alınarak son testlerdeki deney sonuçlarındaki yanlılık azaltılarak ortalamalar karşılaştırılabilir (Demir, 2020, s. 375). Bu araştırmada hem akademik başarı testi hem de yaratıcılık testi ön test puanlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık tespit edilmektedir. Ön test puanlarının etkisinin kontrol altına alınarak son test puanlarının karşılaştırılması için kovaryans analizi uygulanmıştır. Ancak analiz yapılmadan önce kovaryans analizinin varsayımları sınanmıştır. Can (2020)' a göre kovaryans analizi yapabilmek için aşağıdaki 5 varsayımın karşılanması gerekir.

1. Ortalamaları karşılaştırılacak gruplar birbirinden bağımsız olmalıdır.
2. Hem deney hem de kontrol grubunda bağımlı değişkene ait puanlar normal dağılım göstermeli ve varyansları eşit olmalıdır.
3. Bağımlı değişken ile kontrol değişkeni arasında doğrusal bir ilişki bulunmalıdır.
4. Gruplardaki regresyon katsayıları homojen olmalıdır.
5. Kontrol değişkeni ve bağımsız değişken birbirinden bağımsız olmalıdır.

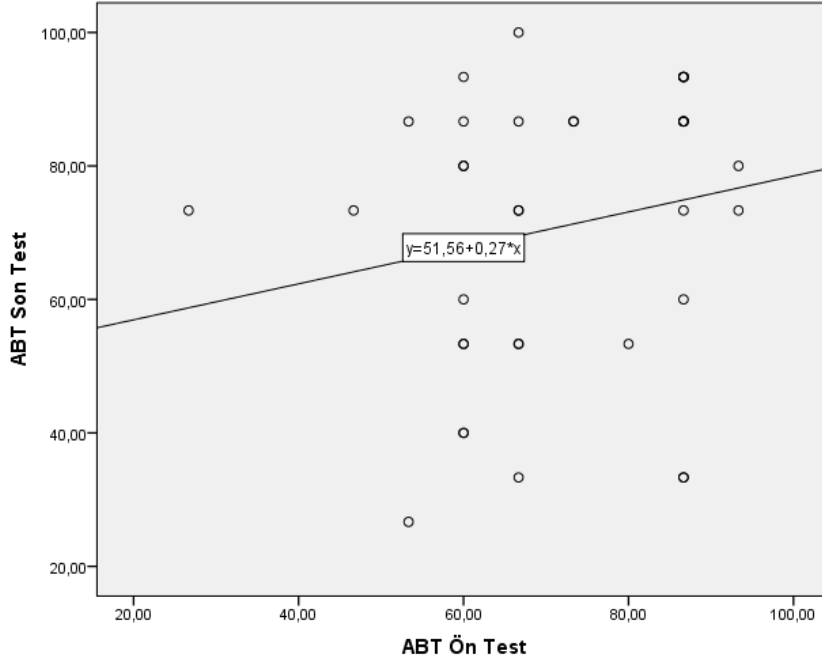
Veri setlerinin kovaryans analizine uygun olup olmadığını belirlemek için varsayımlar sırasıyla kontrol edilmiştir.

Grupların birbirinden bağımsız olması her öğrencinin sadece bir grupta yer alması anlamını taşımaktadır. Araştırmada hem akademik başarı testi hem de yaratıcılık testi için öğrencilerden sadece kendi gruplarında ölçümler alınarak sadece kendi gruplarında değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Dolayısıyla hem akademik başarı testi hem de yaratıcılık testi için varsayım sağlanmaktadır.

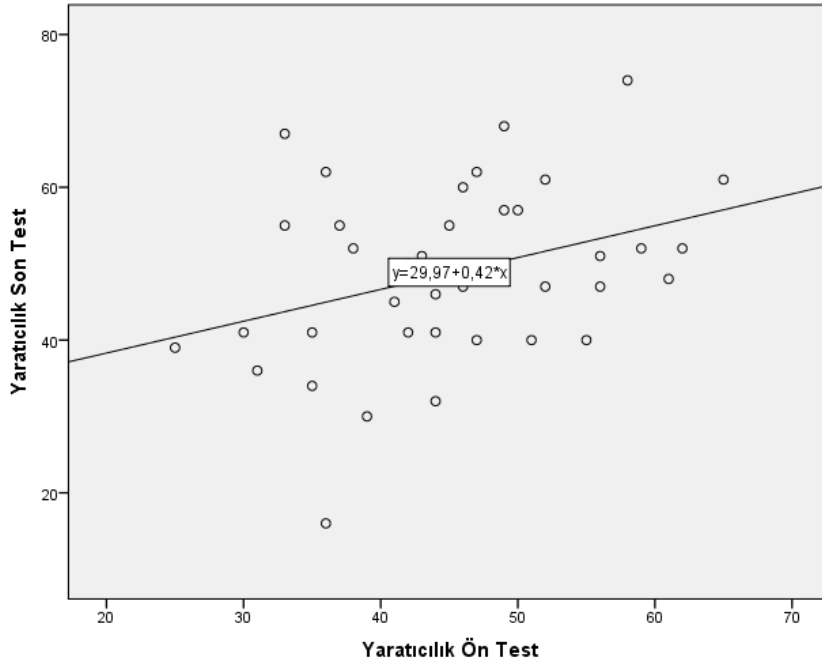
Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilks normallik testi ile sınanmıştır. Elde edilen bulgular hem akademik başarı testi (Tablo 7) hem de yaratıcılık testi (Tablo 9) için verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Varyansların eşit dağılıp dağılmadığı ise Levene's Testi ile kontrol edilmiştir. Elde edilen bulgular hem akademik başarı testinde (Tablo 8) hem de yaratıcılık testinde (Tablo 10) varyansların eşit dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar normallik ve varyansların eşitliği varsayımının hem akademik başarı testi hem de yaratıcılık testi için sağlandığını göstermektedir.

Hem akademik başarı testi hem de yaratıcılık testleri için ortak değişken (ön test) ile bağımlı değişken (son test) arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için korelasyon katsayıları incelenmiş, ilişkinin doğrusal olup olmadığını belirlemek için saçılma grafikleri oluşturularak Şekil 1 ve Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 6. Akademik Başarı Testi Ön test - Son test Saçılma Grafiği



Şekil 7. Yaratıcılık Testi Ön test- Son test Saçılma Grafiği



Şekil 6 ve Şekil 7 incelendiğinde hem akademik başarı testinde hem de yaratıcılık testinde ön testler son testler arasında doğrusal bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür. İlişki düzeylerini belirlemek için yapılan korelasyon analizinde ön testlerle son testler arasında akademik başarı testinde $r = 0.35$, yaratıcılık testinde $r = 0.44$ düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişti tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrusal ilişki varsayımının karşılandığını ortaya koymaktadır.

Gruplardaki regresyon katsayılarının homojen (eşit) olup olmadığını belirlemek için isteğe bağlı olarak düzenlenmiş modelle korelasyon analizi yapılarak elde sonuçlar Tablo 11 ve Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 11. *İsteğe Bağlı Olarak Düzenlenmiş Modelle Yapılan Akademik Başarı Testi Verilerinin Regresyon Katsayılarının Eşitliğine İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları*

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Düzeltilmiş Model	2688.457	3	896.152	2.327	.092
Kesişim	5793.633	1	5793.633	15.045	.000
Grup	108.717	1	108.717	.282	.599
Ön Test	104.586	1	104.586	.272	.606
Grup * Ön Test	2.098	1	2.098	.005	.942
Hata	13092.829	34	385.083		
Toplam	205733.333	38			
Düzeltilmiş Toplam	15781.287	37			

Tablo 11 incelendiğinde akademik başarı testinde regresyon katsayılarının gruplara göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre akademik başarı testinde regresyon doğrularının eğimleri homojendir.

Tablo 12. *İsteğe Bağlı Olarak Düzenlenmiş Modelle Yapılan Yaratıcılık Testi Verilerinin Regresyon Katsayılarının Eşitliğine İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları*

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Düzeltilmiş Model	1718.608	3	572.869	5.766	.003
Kesişim	2267.345	1	2267.345	22.819	.000
Grup	255.812	1	255.812	2.575	.118
Ön Test	131.158	1	131.158	1.320	.259
Grup * Ön Test	94.033	1	94.033	.946	.338
Hata	3378.260	34	99.361		
Toplam	95455.000	38			
Düzeltilmiş Toplam	5096.868	37			

Tablo 12 incelendiğinde yaratıcılık testinde regresyon katsayılarının gruplara göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre yaratıcılık testinde regresyon doğrularının eğimleri homojendir.

Yapılan analizler sonucunda hem akademik başarı testinde hem de yaratıcılık testinde gruplardaki regresyon katsayılarının homojen olduğu tespit edilerek varsayımın sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son varsayım olan kontrol değişkeni (ön test) ve bağımsız değişkenin (grup) birbirinden bağımsızlığı varsayımını sınamak için akademik başarı testi ve yaratıcılık testi verilerine tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılarak sonuçlar Tablo 13 ve Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 13. Akademik Başarı Testinde Ön Test ve Grupların Birbirinden Bağımsızlığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ön Test	KT	Sd	KO	F	p
Grup İçi	3538.012	1	3538.012	25.373	.054
Gruplar Arası	5019.883	36	139.441		
TOPLAM	8557.895	37			

Tablo 13 incelendiğinde akademik başarı testinde kontrol değişkeni olan ön test ile grupların birbirinden bağımsız olduğu görülmektedir ($p > .05$).

Tablo 14. Yaratıcılık Testinde Ön Test ve Grupların Birbirinden Bağımsızlığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ön Test	KT	Sd	KO	F	p
Grup İçi	366.421	1	366.421	4.191	.068
Gruplar Arası	3147.158	36	87.421		
TOPLAM	3513.579	37			

Tablo 14 incelendiğinde yaratıcılık testinde kontrol değişkeni olan ön test ile grupların birbirinden bağımsız olduğu görülmektedir ($p > .05$). Elde edilen bulgular hem akademik başarı testinde hem de yaratıcılık testinde kontrol değişkeni ve bağımsız değişkenin birbirinden bağımsız olduğunu ortaya koymaktadır.

Kovaryans analizinin gerekli olan varsayımlarının sınanması sonucunda hem akademik başarı testi verilerinin hem yaratıcılık testi verilerinin kovaryans analizi yapmaya uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarı testi ve yaratıcılık testinde ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için kovaryans analizi yapılmıştır.

Görsel sanatlar dersinde uygulanmasının yaratıcılık ve başarıya olan tesiri belirlemeye çalışılmıştır. Bu hedefle çalışmada ön test son test kontrol gruplu deneysel model kullanılacaktır. Deneysel model, araştırmacı aracılığıyla meydana getirilen farkların bağımlı değişken üstündeki tesirini test etme doğrultusundaki çalışmalardır. Deneysel desenlerde ana hedef özellikler içinde meydana gelen neden-sonuç arasındaki bağlamı test etmektir. Araştırmacı bu hedefi yerine getirmek için bağımsız değişkenin seviyeleri olan işlem kümelerine seçkisiz atama yapmak, bağımsız değişkeni yönlendirmek, dışsal değişkenleri kontrol altında tutmak durumundadır (Büyüköztürk, 2019).

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliğın artırılması amacıyla, örneklem sayıları düşük alınmamıştır. Çalışmanın sonucunda toplanan veriler birbirlerini destekler özellikte olunması amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucuna nasıl ulaşıldığı açık şekilde sunulmuştur. Sonuçlar SPSS programıyla çözümlenmiştir. Araştırmanın güvenilir olması için çalışma süreci uzun tutulmuştur. Araştırmada uygulanacak olan veri toplama araçlarının geçerliliğine bakıldıktan sonra kullanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

4.1.Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Birinci araştırma sorusu olan “Akademik Başarı testi ön test puanlarına ve son test puanlarına göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusu doğrultusunda öncelikle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı bakımından birbirine benzer olup olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi ön test puanları arasında bağımsız örneklem t testi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Ön test Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

GRUP	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kontrol Grubu	19	61.40	12.88	36	-5.037	.000
Deney Grubu	19	80,70	10,63			

Tablo 15 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test toplam puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =61.40) deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test toplam puan ortalamalarına ($\bar{X}$ =12,01) göre daha düşük olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak da anlamlı olduğu ($t(36)=-5.037$, $p<.05$) görülmektedir. Bu bulguya göre deneysel işleme başlamadan önce deney grubu öğrencilerin daha başarılı olduğunu söylemek mümkündür.

Deneysel işlem sonrasında alınmış olan akademik başarı testi son test puan ortalamaları bakımından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılarak elde edilen sonuçlar tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Akademik Başarı Testi Son Test Puanları Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Karşılaştırmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

GRUP	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kontrol Grubu	19	62.46	17.95	36	-2.655	.012
Deney Grubu	19	78.95	20.28			

Tablo 16 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerinin akademik başarı testi son test puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =62.46), deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı testi son test puan ortalamalarına ($\bar{X}$ =78.95) göre daha düşük olduğu ve bu durumun istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu ($t(36)=-2.655$, $p<.05$) görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre deneysel işlem sonrasında deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı düzeyi kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı

düzeylerine göre daha yüksektir. Buna göre istasyon tekniğinin öğrencilerin başarılarını arttırdığı söylenebilir.

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Deney ve Kontrol gruplarının kendi içlerinde ön test ve son test akademik başarı testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusu doğrultusunda deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı testi ön test ve son test puan ortalamaları kendi içlerinde karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda eşleştirilmiş örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Deney Grubunun Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Karşılaştırmasına İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları

TEST	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön Test	19	80.70	10.63	18	.323	.751
Son Test	19	78.95	20.28			

Tablo 17 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı testi ön test puan ortalamalarının ($\bar{X}=80.70$) akademik başarı testi son test puan ortalamalarına ($\bar{X}=78.95$) göre az da olsa daha yüksek olmasına rağmen farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ($t(18)=.323$, $p>.05$) görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre deneysel işlem deney grubunda akademik başarı testi ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığa neden olmamıştır.

Çalışmada kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı testi ön test ve son test puan ortalamalarını kendi içlerinde karşılaştırmak için eşleştirilmiş örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Kontrol Grubunun Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Karşılaştırmasına İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları

TEST	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön Test	19	61.40	12.88	18	-.199	.874
Son Test	19	62.46	17.95			

Tablo 18 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı testi ön test puan ortalamalarının ($\bar{X}=61.40$) akademik başarı testi son test puan ortalamalarına ($\bar{X}=62.46$) göre az da olsa daha düşük olmasına rağmen farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ($t(18)=-.199$, $p>.05$) görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre kontrol grubunda uygulanan öğretim öğrencilerin akademik başarılarını çok az da olsa arttırmakla birlikte anlamlı farklılığa neden olmamıştır.

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu olan “Yaratıcılık testi ön test puanlarına ve son test puanlarına göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? araştırma sorusu doğrultusunda kontrol grubundaki öğrencilerin ön test olarak uygulanan yaratıcılık testinden almış oldukları puanlar sınıflandırılarak yüzde (%) ve frekans değerleriyle birlikte Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaratıcılık Testi Ön test Puanlarına Göre Yaratıcılık Düzeyleri*

Yaratıcılık Düzeyi	f	%
Orta	8	42.1
Ortanın Üzerinde Yaratıcı	11	57.9
Toplam	19	100

Tablo 19 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarına göre % 42.1’inin orta düzeyde, % 57.9’unun ise orta üstü düzeyde yaratıcı oldukları görülmektedir. ön test puanlarına göre yarısından biraz fazlasının yaratıcılıkları orta düzeyin biraz üstünde olduğu söylenebilir.

Araştırmada kontrol grubundaki öğrencilerin son test olarak uygulanan yaratıcılık testinden almış oldukları puanlar sınıflandırılarak yüzde (%) ve frekans değerleriyle birlikte Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaratıcılık Testi Son test Puanlarına Göre Yaratıcılık Düzeyleri*

Yaratıcılık Düzeyi	f	%
Ortanın Altında Yaratıcı	1	5.3
Orta	5	26.3
Ortanın Üzerinde Yaratıcı	12	63.2
Oldukça Yaratıcı	1	5.3
Toplam	19	100

Tablo 20 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarına göre % 5.3’ünün ortanın altında, % 26.3’ünün orta, % 63.2’sinin orta üstü ve % 5.3’ünün ise oldukça yaratıcı düzeye sahip oldukları görülmektedir.

Kontrol grubunda yaratıcılık testinden alınan ön test ve son test puanlarının dağılımları incelendiğinde yaratıcılığı olmayan öğrenci olmadığı gibi olağanüstü yaratıcı öğrencinin de olmadığı görülmektedir.

Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin ön test olarak uygulanan yaratıcılık testinden almış oldukları puanlar sınıflandırılarak yüzde (%) ve frekans değerleriyle birlikte Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Deney Grubu Öğrencilerinin Yaratıcılık Testi Ön test Puanlarına Göre Yaratıcılık Düzeyleri

Yaratıcılık Düzeyi	f	%
Orta	4	21.1
Ortanın Üzerinde Yaratıcı	14	73.7
Oldukça Yaratıcı	1	5.3
Toplam	19	100

Tablo 21 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön test puanlarına göre % 21.1'inin orta düzeyde, % 73.7' orta üstü düzeyde ve %5.3'ünün ise oldukça yaratıcı oldukları görülmektedir.

Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin son test olarak uygulanan yaratıcılık testinden almış oldukları puanlar sınıflandırılarak yüzde (%) ve frekans değerleriyle birlikte Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Deney Grubu Öğrencilerinin Yaratıcılık Testi Son test Puanlarına Göre Yaratıcılık Düzeyleri

Yaratıcılık Düzeyi	f	%
Ortanın Üzerinde Yaratıcı	17	89.5
Oldukça Yaratıcı	2	10.5
Toplam	19	100

Tablo 22 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarına göre % 89.5'inin orta üstü ve % 10.5'inin ise oldukça yaratıcı düzeye sahip oldukları görülmektedir. Deney grubunda da yaratıcılık testi puanlarına göre yaratıcılığı olmayan ve olağanüstü yaratıcılığı olan öğrenci bulunmamaktadır.

Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcılık bakımından birbirine benzer olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının yaratıcılık testi ön test puanları arasında bağımsız örneklem t testi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcılık Testi Ön test Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

GRUP	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kontrol Grubu	19	42.00	10.04	36	-2.047	.048
Deney Grubu	19	48.21	8.61			

Tablo 23 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcılık testi ön test toplam puan ortalamalarının ($\bar{X}=42$) deney grubu öğrencilerinin yaratıcılık ön test toplam puan ortalamalarına ($\bar{X}=48.21$) göre daha düşük olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($t(36)=-2.047$, $p<.05$) görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre deneysel işlem öncesinde deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yaratıcı olduklarını söylemek mümkündür.

Deneyisel işlem sonrasında alınmış olan yaratıcılık testi son test puan ortalamaları bakımından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. *Yaratıcılık Testi Son Test Puanları Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Karşılaştırmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları*

GRUP	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kontrol Grubu	19	42.58	11.36	36	-3.789	.000
Deney Grubu	19	54.95	8.57			

Tablo 24 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerinin yaratıcılık testi son test puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =42.58), deney grubundaki öğrencilerin yaratıcılık testi son test puan ortalamalarına ($\bar{X}$ =54.95) göre daha düşük olduğu ve bu durumun istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu ($t(36)=-3.789$, $p<.05$) görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre deneyel işlem sonrasında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla yaratıcı olduklarını ifade etmek mümkündür.

4.4.Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusu olan “Deney ve Kontrol gruplarının kendi içlerinde ön test ve son test yaratıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” araştırma sorusu doğrultusunda deney grubundaki öğrencilerin yaratıcılık testi ön test ve son test puan ortalamalarını kendi içlerinde karşılaştırmak için eşleştirilmiş örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. *Deney Grubunun Yaratıcılık Testi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Karşılaştırmasına İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları*

TEST	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön Test	19	48.21	8.61	18	-2.458	.024
Son Test	19	54.95	8.57			

Tablo 25 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin yaratıcılık testi ön test puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =48.21) yaratıcılık testi son test puan ortalamalarına ($\bar{X}$ =54.95) göre daha düşük olduğu ve farkın istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu ($t(18)=-2.458$, $p<.05$) görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre deneyel işlemin öğrencilerin yaratıcılık puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı olacak düzeyde arttırdığını söylemek mümkündür. İstasyon tekniğinin yaratıcılıkları arttırdığı söylenebilir.

Çalışmada kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcılık testi ön test ve son test puan ortalamalarını kendi içlerinde karşılaştırmak için eşleştirilmiş örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 26’ da verilmiştir.

Tablo 26. Kontrol Grubunun Yaratıcılık Testi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Karşılaştırmasına İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları

TEST	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön Test	19	42.00	10.04	18	-.204	.841
Son Test	19	42.58	11.36			

Tablo 26 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcılık testi ön test puan ortalamalarının ($\bar{X}=42$) yaratıcılık testi son test puan ortalamalarına ($\bar{X}=42.58$) göre az da olsa daha düşük olmasına rağmen farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ($t(18)=-.204, p>.05$) görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre kontrol grubuna uygulanan öğretim yönteminin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinde az da olsa bir artış göstermesine neden olduğunu ancak bu durumun istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını söylemek mümkündür. İstasyon tekniği uygulanmayan kontrol grubunda yaratıcılıklarına ilişkin bir değişme olmadığı söylenebilir.

4.5.Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci “Akademik başarı testi ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusu doğrultusunda yapılan sınamalarda veri setinin kovaryans (ANCOVA) analizinin varsayımlarını karşıladığı tespit edilerek analiz gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin akademik testi ön test, son test ve ön test puanları kontrol altına alındığında elde edilen düzeltilmiş son test puan ortalamaları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Akademik Başarı Testi Ön Test, Son Test ve Düzeltilmiş Ortalama Puanlarına İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel Verileri

Grup		Ön Test		Son Test		Düzeltilmiş Ortalama	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	SH
Kontrol Grubu	9	61.40	2.88	62.46	7.95	61.08	5.16
Deney Grubu	9	80.70	0.63	78.95	0.28	80.33	5.16

Tablo 27 incelendiğinde akademik başarı testi ön test puanları kontrol altına alındığında kontrol grubunun yaratıcılık son test puanı 61.08, deney grubunun yaratıcılık son test puanının 80.33 olduğu görülmektedir. Akademik başarı testi ön test puanları kontrol altına alındığında kontrol grubunun düzeltilmiş son test puanlarında, son test puanlarına göre düşüş gerçekleşirken, deney grubunun düzeltilmiş son test puanlarında, son test puanlarına göre artış gerçekleşmektedir.

Akademik başarı testi ön test puanları kontrol altına alındığında akademik başarı testi son test puanlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için kovaryans analizi (ANCOVA) yapılarak sonuçlar Tablo 28’ de verilmiştir.

Tablo 28. Deney ve Kontrol Gruplarının Düzeltilmiş Akademik Başarı Testi Son Test Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi (η ²)
Ön test	102.733	1	102.733	.275	.604	.008
Grup	2065.384	1	2065.384	5.520	.025	.136
Hata	13094.928	35	374.141			
Toplam	205733.333	38				

Tablo 28'e göre akademik başarı testi ön test puanları kontrol altına alındığında kontrol grubunun akademik başarı testi son test puan ortalamaları ile deney grubunun akademik başarı testi son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$F(1,38) = 5.520$, $p < .05$, Eta-kare = .14]. Elde edilen bu bulgu deney grubunda uygulanan istasyon tekniğinin kontrol grubunda uygulanan standart müfredat programına göre öğrencilerin akademik başarı düzeylerini daha fazla arttırdığını ortaya koymaktadır. Elde edilen .14 kısmi eta kare değeri ise son test puanlarındaki varyansın % 14'ünün grup değişkeni tarafından açıklandığını belirtmektedir.

4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı araştırma sorusu olan “Yaratıcılık testi ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık var mıdır?” s araştırma sorusu doğrultusunda öncelikle, veri setinin kovaryans (ANCOVA) analizinin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiş ve varsayımların karşılandığı tespit edilerek analiz gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yaratıcılık testi ön test, son test ve ön test puanları kontrol altına alındığında elde edilen düzeltilmiş son test puan ortalamaları tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Yaratıcılık Testi Ön Test, Son Test ve Düzeltilmiş Ortalama Puanlarına İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel Verileri

Grup		Ön Test		Son Test		Düzeltilmiş Ortalama	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	SH
Kontrol Grubu	9	42.00	0.04	42.58	1.36	43.30	2.35
Deney Grubu	9	48.21	.61	54.95	.57	54.22	2.35

Tablo 29 incelendiğinde yaratıcılık testi ön test puanları kontrol altına alındığında kontrol grubunun yaratıcılık son test puanı 43.30, deney grubunun yaratıcılık son test puanının 54.22 olduğu görülmektedir. Yaratıcılık testi ön test puanları kontrol altına alındığında kontrol grubunun düzeltilmiş son test puanlarında artış gerçekleşirken, deney grubunun düzeltilmiş son test puanlarında düşüş gerçekleşmektedir.

Yaratıcılık testi ön test puanları kontrol altına alındığında yaratıcılık testi son test puanlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için kovaryans analizi (ANCOVA) yapılarak sonuçlar Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Deney ve Kontrol Gruplarının Düzeltilmiş Yaratıcılık Testi Son Test Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi (η^2)
Ön test	171.286	1	171.286	1.727	.197	.047
Grup	1014.616	1	1014.616	10.227	.003	.226
Hata	3472.293	35	99.208			
Toplam	95455.000	38				

Tablo 30'a göre yaratıcılık testi ön test puanları kontrol altına alındığında kontrol grubunun yaratıcılık testi son test puan ortalamaları ile deney grubunun yaratıcılık testi son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$F(1,38) = 10.227$, $p < .05$, Eta-kare = .23]. Elde edilen bu bulgu deney grubunda uygulanan istasyon tekniğinin kontrol grubunda uygulanan standart müfredat programına göre öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini daha fazla arttırdığını ortaya koymaktadır. Elde edilen .23 kısmi eta kare değeri ise son test puanlarındaki varyansın %23'ünün grup değişkeni tarafından açıklandığını belirtmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde çalışmadaki bulgular ile ilgili temin edilen sonuçlara ve bu sonuçlar ekseninde ele alınması gereken önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmada görsel sanatlar dersinde istasyon tekniğinin öğrencilerin başarı ve yaratıcılıklarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada altı alt araştırma sorularına cevap aranmıştır. Yapılan araştırma neticesinde alt araştırma soruları ile ilgili bulunan bulgular yönünde aşağıdaki sonuçlara yer verilmiştir.

‘Akademik başarı testi ön test puanlarına ve son test puanlarına göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ araştırma sorusu doğrultusunda akademik başarı bakımından öğrencilerin birbirine benzer olup olmadığını belirlemek için t testi uygulanmıştır. Ön test için sonuçlar incelendiğinde kontrol grubunda bulunan öğrencilerin toplam puan ortalamalarının deney grubunda yer alan öğrencilere göre daha düşük olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Son test için sonuçlara bakıldığında kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi ortalamalarının deney grubundaki öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara dayanarak deneysel işlem sonrasında akademik başarı düzeyleri deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda istasyon tekniğinin başarıyı yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde araştırmalar incelendiğinde benzer bir şekilde Benek’in (2012) İstasyonlarda Öğrenme Tekniğinin öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersindeki başarılarına olan etkisini incelediği araştırmasında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre başarılarının arttığını gözlemlemiştir. Diğer bir araştırmada Furutani (2007), anket ve başarı testlerinden elde ettiği verilere bakıldığında öğrenme istasyonlarının öğrencilerin başarılarında artış sağlayan, gereksinimlerini koruyan ve zevk veren bir teknik olduğunu gözlemlemiştir.

‘Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ön test ve son test akademik başarı testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ araştırma sorusu doğrultusunda eşleştirilmiş örneklem t testi uygulanıp karşılaştırılmıştır. Deney grubu için Elde edilen bulgulara göre ön test puan ortalamalarının son test puan ortalamalarına kıyasla az da olsa daha yüksek olmasına rağmen aralarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kontrol grubunun bulgularına baktığımızda uygulanan öğretim başarılarını çok az da olsa arttırmakla beraber anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Literatürdeki araştırmalara bakıldığında, Demirörs’ün (2007) istasyon tekniğini uyguladığı deney grubu ile geleneksel biçimde ders işlenen kontrol grubunun akademik başarıları ve derse karşı olan tutumlarını kıyaslandığında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Morgil vd. (2002), tarafından yapılan istasyon tekniğini 7.sınıf “madde ve özellikleri” araştırmasında, araştırmaya dahil olan öğrencilerin ilgilerinde ve

akademik başarılarında artış olduğu sonucuna varmıştır. Genç (2013) ise, öğrenmen adaylarının çevre eğitiminde kullanılan öğrenme istasyonlarına karşı görüşlerini saptamaya çalışmıştır. Öğrenme istasyonu zevkli etkin katılımı destekleyen yaratıcı fikirler üretmeye yardımcı olan faydalı bir metot olarak belirtmiştir.

‘Yaratıcılık testi ön test puanlarına ve son test puanlarına göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ araştırma sorusu doğrultusunda deneysel işlem öncesinde deney grubunda yer alan öğrencilerin, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha yaratıcı oldukları görülmüştür. Deneysel işlem sonrası deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla yaratıcı oldukları görülmüştür. Bu da uygulanan istasyon tekniğinin işe yaradığını göstermiştir. Yapılan benzer araştırma Aksoy (2004), öğrencilerin yaratıcılıklarında deneyden önce artış gözlenen probleme dayalı öğrenme yaklaşımında, öğretmen merkezli öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin yaratıcılıklarının arttığını belirtmiştir. Yaman (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise probleme dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubunda olan öğrencilerde geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunda olan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri arasında, son test puanlarına göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna varmıştır.

‘Deney ve kontrol guruplarının kendi içlerinde ön test ve son test yaratıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ araştırma sorusu doğrultusunda kendi içlerinde karşılaştırmak için eşleştirilmiş örneklem t testi yapılmıştır. Sonuçlara baktığımızda deney grubunun ön test puan ortalamalarının son test puan ortalamalarına göre daha düşük çıktığı, farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Uygulanan istasyon tekniğinin yaratıcılık puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı olacak seviyede arttırdığını söyleyebiliriz. Kontrol grubunda ise ön test puan ortalamalarının son test puan ortalamalarına göre az da olsa daha düşük olmasına rağmen farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Kontrol grubuna uygulanan yöntemin yaratıcılık seviyelerini az da olsa artış göstermesine rağmen durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Yapılan benzer çalışmalara baktığımızda; Akkılıç (2019) makalesinde Felsefe dersinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniğine dayalı etkinliklerin yaratıcılık, eleştirel düşünme ve akademik öz yeterliğe etkisi incelenmiştir. Araştırmasında hem deney grubundan hem de kontrol grubundan elde ettiği yaratıcı düşünme ön test ve son test puanları ile grup içi (ön test ve son test arasındaki fark) ve gruplar arası (deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki fark) kıyasladığımızda deney ve kontrol grubunun ön testlere göre son testlerinde anlamlı seviyede arttığını görmüştür. Fakat bu artış, deney grubunda kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksek bir seviyede olduğunu dile getirmiştir. Deney ve kontrol grubunun yaratıcı düşünmelerine yönelik son test kıyaslamalarında ise ortaya çıkan sonucun deney grubu lehine ve anlamlı seviyede olduğunu görmüştür.

‘Akademik başarı testi ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ araştırma sorusu doğrultusunda akademik başarı

testi ön test puanları kontrol altına alındığında kontrol grubunun düzeltilmiş son test puanlarında, son test puanlarına oranla düşüş yaşanırken, deney grubunun düzeltilmiş son test puanlarında, son test puanlarına oranla artış görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre deney grubundan uygulanan istasyon tekniğinin kontrol grubunda uygulanan standart müfredat programına göre öğrencilerin akademik başarı düzeylerini daha fazla arttırdığını ortaya koymuştur. İstasyon tekniğinin akademik başarıya etkisine bakıldığında; Erdağı (2014) istasyon tekniğinin fen ve teknoloji dersinin akademik başarıya etkisini inceleyerek, ön test- son test gruplu yarı deneysel teknik kullanmıştır. Verilerinin sonucunda öğrencilerin öğrenme istasyonları ile akademik başarılarının yükseldiği ve tekniğe olan tutumun iyi olduğu, derslerin daha eğlenceli hale geldiği görülmüştür. Aynı şekilde Morgül vd. (2002), istasyon tekniğini 7.sınıf “madde ve özellikleri” ünitesini kapsayan çalışma neticesinde araştırmaya dahil olan öğrencilerin ilgilerinde ve akademik başarılarında artış olduğu sonucuna varmıştır.

‘Yaratıcılık testi ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ araştırma sorusu doğrultusunda yaratıcılık testi ön test puanları kontrol altına alındığında kontrol grubunun düzeltilmiş son test puanlarında artış yaşanırken, deney grubunun düzeltilmiş son test puanlarında düşüş gerçekleştiği görülmüştür. Elde edilen bulgulara dayanarak deney grubuna uygulanan istasyon tekniğinin kontrol grubuna uygulanan standart müfredat programına göre öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini arttırdığını söylemek mümkündür. İstasyon tekniğinin yaratıcılığa etkisini araştıran çalışma bulunmadığı için benzer bir çalışma yürüten Kulalıgil’in (2016) “Sınıf dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğretim uygulamalarının 5. Sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarı, yaratıcılık ve motivasyonlarına etkisi” araştırmasında, öğrencilerinin deney ve kontrol gruplarının uygulama yapılmadan önce “Ne Kadar Yaratıcısınız?” ölçeğinden aldıkları puanların birbirine denk olduğunu görmüştür. Denkliğin “Ne Kadar Yaratıcısınız?” ölçeği son test puan ortalamaları incelendiğinde değiştiğini, uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine bir fark olduğu sonucuna varmıştır. Bunun neticesinde sınıf dışı öğrenme ortamlarında uygulanan öğretim uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubunda bulunan öğrencilerin yaratıcılıklarında meydana gelen gelişmenin kontrol grubu öğrencilerden daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir.

Yapılan araştırmalar neticesinde İstasyon tekniğinin görsel sanatlar dersinde başarı ve yaratıcılıklarına etki ettiği görülmüştür. Bu sava dayanarak istasyon tekniğinin görsel sanat dersi için kullanıma uygun olduğunu görülmüştür. Karşılaşılan zorluklar da göz ardı edilemezdir. Okul ve sınıfların yetersiz olması, öğrencilerin önceki öğrenmelerinin sınırlı olduğudur. Sönmez (2007); öğrenme istasyonlarının öğrencilerin konularla alakalı uygulama seviyesinde olmasının ve taksonomide bulunan alt basamaklardaki öğrencilere uygulamayı yapmak zorlaştığı için derslerin amaçları uygulama seviyelerine göre düzenlenmesi gerektiğini söylemiştir. Yapılan uygulama sırasında öğrencilerin uygulamalardan zevk aldıkları, eğlendikleri görülmüştür. Uygulama esnasında ciddi hiçbir problemle karşılaşmadığı gözlemlenmiştir. Korsancılar ve Çalışkan (2015) fiziğin doğasına ve ilgili temel bilgilere öğrenme istasyonları ve yaşam temelli öğretim ders başarılarına ve bilginin kalıcılığına etkisini

araştırmışlar. Çalışmanın neticesinde öğrenme istasyonunun geleneksel yöntem ve yaşam temelli öğretim yöntemine karşın başarıda artış sağlandı fakat bilgilerin sürekliliğine ise herhangi bir etkisi bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Demir (2008) öğrenme istasyonlarını 1. Sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey kabiliyetlerine tesirini araştırmıştır. Çalışmanın neticesinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deney grubunda bulunan öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklı olduğu belirtilmiştir. Porter (2004), “öğrenme merkezleri: lise matematik dersinde uygulanan öğrenme destekli programın araştırılması” isimli çalışmasında elde edilen tüm veriler sonucunda, öğrencileri istasyonlarda çalışmaktan zevk aldıklarını ve daha eğlenceli olduğunu, davranış problemlerinde azalma olduğunu ve matematik kabiliyetlerinde artış görüldüğü neticesine varılmıştır. Farkas (2002) “öğrenme stillerine göre yapılan öğretimin 7. Sınıf öğrencilerinin başarılarına, tutumlarına, empatilerine ve becerilerine etkisi” isimli çalışmasında , deney grubunun öğrencilerinde kontrol grubu öğrencilere göre anlamlı bir fark olduğu ve ek olarak deney grubunda yer alan öğrencilerin empati kurma yeteneklerinde kontrol grubuna göre anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Öneriler

- Bu araştırmada istasyon tekniğinin 8. Sınıf görsel sanatlar dersi için etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda istasyon tekniğinin görsel sanatlar dersinin tüm sınıf seviyelerinde kullanılmasında faydalı olunacağı düşünülmektedir.

-İstasyon tekniğinin öğrenim programındaki kazanımları göz önünde bulundurularak uygulanması gerekmektedir. Oluşturulan istasyonlarda yapılacak etkinliklerin öğrenciler tarafından iyice anlaşılması için yönergelerle dikkat edilmelidir.

- İstasyon tekniği görsel sanatlar dersi dışında diğer dersler içinde etkili bir şekilde kullanılabilir.

- Bu araştırma akademik başarı ve yaratıcılığı incelemiş olup kalıcılık ve tutumlarını geliştirmek için kullanılabilir.

- İstasyon tekniğinin uygulandığı zaman zarfı içinde öğrencilerin dersten zevk aldıkları ve tekniğin onlara eğlenceli gelmesinde dolayı dikkatlerini verdikleri görülmüştür. Diğer öğretmenlerin bu tekniği kullanması, öğrencilerinin dikkatini çekip derse katılımlarının arttığını görmelerine neden olacaktır.

- İstasyon tekniğinin uygulandığı okulun durumu, materyal temininin kısıtlı olduğu, sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı oluşturulan gruplardan daha fazla verim alınmadığı görülmektedir. Okulların bazılarında resim atölyelerinin bulunmamasından dolayı uygulamanın normal sınıf ortamında gerçekleştirilmesi tekniğin etkin bir şekilde kullanılmasını zorlaştırmaktadır.

- Görsel sanatlar dersinin farklı bir teknikle anlatılması öğrencilerin derse karşı tutumlarını ve ilgilerinin arttığı görülmektedir.

- Ölçek ve testlerin uygulanması aşamasında öğrencilerin soruları anladığından ve dikkatlice işaretlediğinden emin olunması gerekmektedir.



KAYNAKÇA

- Akkılıç, G. (2018). *Felsefe dersinde altı şapkalı düşünme tekniğine dayalı etkinliklerin yaratıcılık, eleştirel düşünme ve akademik öz yeterliğe etkisi*. (Tez No. 512585). (Yüksek lisans tezi) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akkılıç, G. (2018). Felsefe dersinde altı şapkalı düşünme tekniğine dayalı etkinliklerin yaratıcılık, eleştirel düşünme ve akademik öz yeterliğe etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*. 48(222), 233-253.
- Aksoy, B. (2004). *Coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı*. (Tez No. 145065). (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alacapınar, G. & Fusun, G. (2009). İstasyon tekniği ile ders işlemeye yönelik öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 137-146.
- Albayrak, H. & Yalçın, P. (2017). Astronomi konularında istasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına nasıl etki ettiğini belirlemek. *International Journal of Human Sciences*. 4(14),24-58.
- Altınsoy, A. B. (2011). *Fen ve teknoloji dersinde çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin başarılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi.
- Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin Türkçe versiyonu. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Ayaydın, A., & Mercin, L. (2013). *Görsel sanatlar eğitiminde uygulamalar*. Pegem Akademi.
- Ayaydın, A., & Vural, Ü.D. (2009). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi*. Pegem Akademi.
- Azar, A., Presley, A. & Balkaya, Ö. (2006). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin başarı, tutum, hatırlama ve bilişsel süreç, becerilerine etkisi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 45-54.
- Baştürk, S. (2013). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ereğ.
- Benek, İ. (2012). *İstasyonlarda öğrenme tekniğinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına etkisi*. (Tez No. 309834). (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bottini, M., Grossman, S., (2005). Center-Based Teaching and Children's Learning: The Effects of Learning Centers on Young Children's Growth and Development. *Childhood Education*, 81(5),274.
- Brufee, K., (1993). *Collaborative learning. Higher education, interdependence and the authority of knowledge*. Baltimore, Md: Johns Hopkins University Press. U.S.A.
- Bulunuz, N. & Jarrett, O. (2010). The effects of hands-on learning stations on building american elementary teachers understanding about earth and space science concepts. *Eurasia Journal of Mathematics, Science Technology Education*, 6(2). 85-99. Issn:1305-8223.
- Bulunuz, N., 2006. *Understanding of earth and space science concepts: strategies for concept building in elementary teacher preparation* (PhD Thesis). Georgia State University.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Cömert, M. (2002). *Yaparak yaşayarak öğrenme*. Sanat eğitimi sempozyumu, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi tarafından düzenlenen sempozyum, Ankara.
- Çakmak, M. (2018). *İstasyon tekniğinin 6. sınıf madde ve ısı ünitesindeki öğrenci başarısına etkisi ve öğrencilerin tekniğe ilişkin görüşler*. (Tez No.497301). (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Çakmak, M. & Demir, C. (2018). İstasyon tekniğinin 6. Sınıf fen bilimleri dersi madde ve ısı ünitesindeki öğrenci akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 445-458.
- Çellek, T. (2003). Sanat ve bilim eğitiminde yaratıcılık. *Pivolka*, 2(8), 6. Cohen, E. G. & Anthony, B. (1982). Expectation states theory and classroom learning, *American Education Research Association Meeting*, (March 1982), New York.
- Demir, M. R. (2008). *İstasyonlarda öğrenme modelinin hayat bilgisi dersindeki üst düzey beceri erişimine etkisi*. (Tez No. 231428). (Yüksek lisans tezi) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, İ. (2020). *SPSS ile istatistik rehberi*.Efe Akademi Yayınevi
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretme sanatı öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Demirörs, F. (2007). *Lise 1. Sınıf öğrencileri için ohm yayası konusunda öğrenme istasyonlarının geliştirme ve uygulaması*. (Tez No. 184962). (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dikici, A. (2006). Sanat eğitimi ve öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 139(3-9), 4.
- Dılmaç, O. (2009). *16. ve 20. Yüz yıllar arasında Avrupa da akademik düzeyde sanat eğitiminin oluşumu ve Türkiye'deki sanat*. (Tez No. 24174). (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Duman, B. (2018). Öğretmen adaylarının istasyon tekniği ve istasyon tekniği kapsamında öğretmen- öğrenci kavramlarına ilişkin metaforik algılar. *Turkish Studies*, 13(4), 499-518.
- Durakoğlu, A. (2010). Montessori metodunda okuma ve yazma eğitimi. *Aile ve Toplum Eğitim- Kültür Araştırma Dergisi*, 5(20), 91-104.
- Erdağı, S. (2014). *İstasyon tekniğinin Fen ve Teknoloji dersinin akademik başarısına etkisi*. (Tez No. 389601). (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdağı, S., & Önel, A. (2015). İstasyon tekniğinin fen ve teknoloji dersinin akademik başarısına etkisi. *Caucasian Journal of Science*, 2(1), 57-58.
- Ersoy, A. (2016). *Sanat kavramlarına giriş*.Hayalperest.
- Fehrle, C. C., & Schulz, J. (1977). Guidelines for learning stations.
- Fraling, C. C., (1982). "A Study To Improve Comprehension Skills Through The Study Of Prepared Reading Learning Stations" (Yayımlanmamış doktora tezi). The Union For Experimenting Colleges And Universities. USA.
- Furutani, S. S., (2007). *How does one successfully implement learning centers at the third grade level* (MA Thesis). Pacific Lutheran University.
- Genç, M. (2013). Çevre eğitiminde istasyon tekniğinin kullanılması hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 188- 203.
- Güç, F. & Korkmaz, Ö. & Çakır, R. & Bacanak, A. (2016). İstasyon tekniğinin matematik dersi akademik başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.40. 171-190.
- Geier, C. S., & Bogner, F. X. (2011). Learning at workstations. *Journal for Educational Research Online/ Journal für Bildungs for Schung Online*, 3(2), 3-14.
- Güneş, E. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde istasyon tekniği ile yapılan öğretimin erişime ve kalıcılığa etkisi*. (Tez no. 258342) (Yüksek Lisans Tezi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.)
- Gömlüksiz, M., (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi* (Tez no.32135). .(Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gözütok., F. D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ekinoks.

- Halıçınarlı, Emine, “*özel Öğretim yöntemleri içinde sanat eğitiminin problemiği*”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Howatson, G. B., (1971). An attempt to evaluate a work centers approach to teaching at the second-grade level (MA thesis). Wyoming University.
- Gregory, G. H., Hammerman, E., (2008). Differentiated instructional strategies for science. Corwin Pres. California.
- İşleyen, T., & Küçük, B. (2013). Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 199-208.
- Kara-Ekemen, D., Atik, A.D. & Erkoç, F. (2017). Dokuzuncu sınıf “biyolojik çeşitlilik ve korunması” konusunun istasyon tekniği kullanılarak öğretilmesi ve öğrencilerin uygulamadan memnuniyeti. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(2), 318-339.
- Karataş, S., Çakmak, E. & Doğan, Y.(2019). *Uluslararası ‘eğitimde ve sosyal bilimlerde yenilikler’ sanal sempozyumu tam metin bildiri kitabı*. S. Karataş, E., Çakmak, & Y., Doğan (Başkan), Gazi Üniversitesi tarafından düzenlenen sempozyum, Ankara .
- Koca, M. & Türkoğlu, İ. (2019). Altıncı sınıf fen bilimleri dersi hücre konusunun öğretiminde istasyon tekniğinin uygulanmasının öğrencilerin akademik başarısına, kalıcılığına ve tutumlarına etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(29). 91-106.
- Korsanlar, S. & Çalkan, S. (2015). Yaşam temelli öğretim ve öğrenme istasyonlar yönteminin 9. sınıf fizik dersi başarı ve kalıcılığa etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 385-403.
- Köseoğlu, P. & Soran, H. & Storer, J. (2009). Developing learning stations for the purification of waste water. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 1. 210-214. Doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.038.
- Kırıçoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim görmek öğrenmek yaratmak*. Pegem Akademi.
- Kulahgil, A. (2016). *Sınıf dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğretim uygulamalarının 5. Sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarı, yaratıcılık ve motivasyonlarına etkisi* (Tez no.433692). (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Lebak, K., (2005). Connecting outdoor field experiences to classroom learning: A qualitative study of the participation of students and teachers in learning science (PhD). *Pennsylvania University*
- Morgil, İ., Yılmaz, A. ve Yavuz S. (2002). Kimya eğitiminde istasyonlarda öğrenme modeli *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22, 110-117.
- Norman J. T., Toddono T. E., (1990). An Exploratory Study of the Effectiveness of a Play Based Center Approach for Learning Chemistry In An Early Childhood Program. *Annual meeting of the National Association for research on science teaching*. Atlanta, GA, 8
- Ocak, G. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Ocak, G. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Porter, E. J., (2004). Classroom learning centers: study of a junior high school learning assisted program in mathematics (MA thesis). *Pacific Lutheran University*.
- Robert, P. H., (1999). Effects of multisensory resources on the achievement and science attitudes of seventh-grade suburban students taught science concepts on and above grade level (PhD. Thesis). *St. John's University*.
- Schmidt, M. W., Harriman, N. E., (1998). Teaching strategies: For inclusive classrooms. *Harcourt Brace College Publisher*.
- Sears, M. E., (2007). Designing and delivering learning center instruction. *Intervention in School and Clinic*. Ebsco host Database, 42 (3): 137-147.
- Senemoğlu, N., (2001). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Gazi Kitabevi

- Susuz, M. (2012). *İlköğretim ikinci kademe görsel sanatlar dersinde teknik ve araç-gereç kullanımının öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisi*. (Tez no.311864). (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sünbül, A. M. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Eğitim Akademi.
- Somuncuoğlu, Y., Yıldırım, A., (1998). Öğrenme Stratejileri: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları ve Uygulama İçin Ortaya Koyduğu Sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, (22), 31-39.
- Şenol, H., Bal, Ş. Yıldırım, H., D. (2007), ilköğretim 6. sınıf fen Bilgisi dersinde duyu organları konusunun islenmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve tutum üzerinde Etkisi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15 (1), 211-220.
- Tofte, W. L., (1982). The comparative effectiveness of learning center and traditional approaches for college introductory geology laboratory course (*PhD Thesis*). *Nex Mexico State University*.
- Vural, B. (2005). *Öğretim faaliyetlerinde yöntem teknik ve etkinlikler*. Hayat.
- Whetton, D. & Cameron, K. (2002). Answers to exercises taken from developing management skills. *At Northwestern Univ*.
- Yağcı, E. & Demirel, Ö. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemler*.i Devlet kitapları Meb.
- Yaman, S. (2003) *Fen bilgisi eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi.
- Yıldız, V. (2006). işbirlikli öğrenme. *ilköğretmen Eğitimci Dergisi*. 2, 30-35.
- Yılmaz, A. (2010). *Türkiye’de Fransızca dil öğretimi ve çoklu zekâ kuramı: ilköğretim 4.sınıf Fransızca ders kitaplarında çoklu zekâ kurman yeri ve uygulamaları*. (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi). <https://avesis.gazi.edu.tr/yonetilen-tez/6d011306-b691-42e9-acf5-8d307b3df036/turkiyede-fransizca-dil-ogretimi-ve-coklu-zeka-kurami-ilkogretim-4-sinif-fransizca-ders-kitaplarinda-coklu-zeka-kuraminin-yeri-ve-uygulamaları>.
- Zakir, N.M. (2019). Maria Montessori eğitim metodu. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 6(12).

EKLER

Ek-1.

Ne Kadar Yaratıcısınız?

Ne kadar yaratıcısınız? Aşağıdaki test sahip olduğunuz kişisel özellikler, tutumlar, değerler, güdüler ve ilgileri karakterize etmektedir. Ayrıca yüksek yaratıcı kişiliğinizi belirlemenize yardımcı olacaktır. Bu seçeneklerin doğru veya yanlış cevabı yoktur. Her bir ifade için size en yakın seçeneği işaretleyiniz. Vereceğiniz samimi cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

	YARATICILIK ÖLÇEĞİ SEÇENEKLER	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1	Belirli bir problemi çözerken her zaman doğru işlemleri takip ettiğim konusunda büyük ölçüde emin olarak çalışırım			
2	Cevabını alamayacağımı düşündüğüm soruları sormak zaman kaybıdır			
3	Bir problemi çözerken bir işe yoğunlaşmam diğer insanların çoğundan daha düşük düzeydedir			
4	Problem çözmek için adım adım mantıklı basamakların en iyi yöntem olduğuna inanırım			
5	Grup çalışmalarında, bazen fikrimi sesli söyleyerek diğerlerinin sözünü keserim			
6	Zamanımın çoğunu başkalarının benim hakkımdaki düşünceleri düşünerek harcarım			
7	Benim için doğru olduğuna inandığım şeyleri yapmak, başkalarının onayını kazanmaya çalışmaktan çok daha önemlidir			
8	Olaylar karşısında kararsız görünen insanlara karşı saygımı yitiririm			
9	Diğer insanlardan daha çok, ilgilendiğim ve heyecan duyduğum şeylere gereksinim duyarım			
10	İçimden geçenleri nasıl kontrol altında tutacağımı bilirim			

11	Zamanımın çoğunu zor problemlerle uğraşarak geçirebilirim			
12	Bazen aşırı istekli olurum			
13	En iyi fikirlerimi özellikle belirli bir şeyle meşgul olmadığım zaman üretirim			
14	Bir sorunun çözümüne yaklaştığım zaman sezgilerime ve “doğruluk” veya “yanlışıklık” hislerime güvenirim			
15	Problem çözümünde; problemi analiz ederken hızlı, topladığım bilgileri sentez ederken daha yavaş çalışırım			
16	Bazen kuralları ihlal ettiğim ve gerektiği gibi davranmadığım için eleştirilirim			
17	Koleksiyon hobisini severim			
18	Hayal alemine dalmak, çok önemli projelerimin ortaya çıkmasına neden olur			
19	Gerçekçi ve tarafsız insanları severim			
20	Eğer şimdiki mesleğim dışında iki tür meslekten birisini seçmek durumunda olsaydım kâşif yerine tıp doktoru olmayı tercih ederdim			
21	Benimle aynı sosyal sınıf ve meslek grubundan olan insanlarla daha kolay anlaşabilirim			
22	İleri düzeyde estetik duyarlılığa sahibim			
23	Hayatımı yüksek statü ve güç elde etmek için sürdürürüm			
24		Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
24	Kararlarının çoğundan emin olan insanları severim			
25	Sorunların başarılı şekilde çözülmesinde ilhamın rolü yoktur			
26	Bir tartışmada, görüşümün bir bölümünden vazgeçmek			

	zorunda kalsam da en büyük zevkim hemfikir olmadığım insanla arkadaşlık kurmaktır			
27	insanlara kabul ettirmek yeni fikirler üretmek oldukça ilgimi çeker			
28	Derin düşünmek için bir günümü yalnız başıma geçirmekten hoşlanırım			
29	Kendimi yetersiz hissettiğim işlerden kaçınmaya çalışırım			
30	Bir bilgiyi değerlendirirken bilginin kaynağı içeriğinden daha önemlidir			
31	Belirsiz ve tahmin edilemeyen durumlardan hoşlanmam			
32	“Önce iş sonra memnuniyet” kuralını uygulayan insanları severim			
33	Bence başkalarına gösterdiği saygıdan çok, insanın kendine olan saygısı önemlidir.			
34	Mükemmel olmak için uğraşan insanların çok zeki olmadığını düşünürüm			
35	Grup halinde çalışmayı tek başına çalışmaya tercih ederim			
36	Başkalarını etkilemem gereken işleri severim			
37	Yaşamımda karşılaştığım çoğu problem doğru veya yanlış çözümü olmayan sorunlardır			
38	Her şey için bir yere sahip olmak ve her şeyin yerinde olması benim için önemlidir			
39	Tuhaf ve sıradışı kelimeler kullanan yazarlar sadece gösteriş meraklısıdır			
40	Aşağıdaki kelimeler insanları tanımlamak için kullanılan bir listedir. Sizi en iyi tanımlayan 10 kelimeyi işaretleyerek seçiniz.			

Ek-2. Puantaj

Aşağıdaki tabloda yer alan kelimelerden sizi en iyi tanımlayan 10 tanesini, karşısına (X) işareti yazarak işaretleyiniz.

Sıra a	SEÇENEKLE R	X	Sıra a	SEÇENEKLE R	X
1	Enerjik	2	28	Uyanık	1
2	İkna edici	0	29	Tuhaf	2
3	Dikkatli	2	30	Düzenli	0
4	Revaçta olan	0	31	Duygusuz	0
5	Özgüveni olan	1	32	Mantıklı düşünen	0
6	Sebatlı	2	33	Anlayışlı	0
7	Orijinal	2	34	Dinamik	2
8	Tedbirli	0	35	Kendini isteyen	2
9	Prensipli	0	36	Nezaketli	0
10	Becerikli	2	37	Cesur	2
11	Bencil	0	38	Verimli	0
12	Bağımsız	2	39	Yardımsever	0
13	Sert	0	40	Sezgili	2
14	Kehanet sahibi	0	41	Hızlı	0
15	Resmi	0	42	İyi huylu	0
16	Gayri resmi	1	43	Esaslı	1
17	Kendini işine adanmış	2	44	Düşüncesiz	0
18	İleri görüşlü	1	45	Kararlı	1
19	Gerçeklere dayanan	0	46	Gerçekçi	0
20	Açık fikirli	1	47	Alçakgönüllü	0
21	Çok anlayışlı	0	48	İstekli	2
22	Utangaç	0	49	Dalgın	0
23	Tutkulu	2	50	Esnek	2
24	Yenilikçi	2	51	Girişken	0
25	Dengeli	0	52	Sevilen	0
26	Meraklı	0	53	Huzursuz	1
27	Pratik	0	54	Çekingen	0

Ek-3. Yaratıcılık Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Puan Değerleri

Madde No	CEVAP SEÇENEKLERİ		
	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1	0	1	2
2	0	1	2
3	4	1	0
4	-2	0	3
5	2	1	0
6	-1	0	3
7	3	0	-1
8	0	1	2
9	3	0	-1
10	1	0	3
11	4	1	0
12	3	0	-1
13	2	1	0
14	4	0	-2
15	-1	0	2
16	2	1	0
17	0	1	2
18	3	0	-1
19	0	1	2
20	0	1	2
21	0	1	2
22	3	0	1
23	0	1	2
24	-1	0	2
25	0	1	3
26	-1	0	2
27	2	1	0
28	2	0	-1
29	0	1	2
30	-2	0	3
31	0	1	2
32	0	1	2
33	3	0	-1

34	-1	0	2
35	0	1	2
36	1	2	3
37	2	1	0
38	0	2	2
39	-1	0	2



Ek-4 Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Görsel Sanatlar Dersinde İstasyon Tekniğinin Öğrencilerin Başarı ve Yaratıcılıklarına Etkisi” adıyla, 2021-2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Görsel Sanatlar Dersinde İstasyon Tekniğinin Öğrencilerin Başarı ve Yaratıcılıklarına Etkisi

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :Enise TEKİN

İletişim bilgileri

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin
veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

...../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Ek-5 Etik Kurulu Kararı

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :22.04.2022
Toplantının Sayısı :05

Karar-40: Danışmanlığını Doç.Dr. Şeyda ERASLAN TAŞPINAR'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Enise TEKİN'in "Görsel Sanatlar Dersinde İstasyon Tekniğinin Öğrencilerin Başarı ve Yaratıcılıklarına Etkisi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçen "Görsel Sanatlar Dersinde İstasyon Tekniğinin Öğrencilerin Başarı ve Yaratıcılıklarına Etkisi" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

[Redacted]
Prof. Dr. Münsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Başkanı

[Redacted]
Prof. Dr. Ayşe TAŞKESEN LİGİL
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

[Redacted]
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

[Redacted]
Prof. Dr. Mustafa
Birim Etik Kurul Üyesi

[Redacted]
Prof. Dr. Barış DEMİRÇİ
Raportör

Şekil 8.



Şekil 9.



Şekil 10.



Şekil 11



Şekil 12.



ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Enise TEKİN
Doğum Yeri ve Tarihi	
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim- İş Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim- İş Bilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller	A2-İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri	
İş Deneyimi	
Stajlar	
Projeler	‘Gel Eğlenelim’ adlı ETwinning projesi
Çalıştığı Kurumlar	Millî Eğitim Bakanlığı- Bingöl Özel Eğitim Uygulama Okulu 2. Kademe
İletişim	
E-Posta Adresi	
Tarih	07.08.2022